

22/٢٢

يونيو/حزيران ٢٠٠٥

# نشرة الهجرة القسرية

التعليم في حالات الطوارئ  
التعلم لمستقبل أفضل

بالإضافة إلى:

مسألة دارفور  
العراقيون النازحون  
التقرير التعاوني  
الفلسطينيون في سوريا



## من أسرة التحرير



لقد كان تحضير هذا العدد من نشرة الهجرة القسرية – والذي يركز على موضوع التعليم وإعادة البناء في حالة الطوارئ – صعباً لكن ممتعاً كما كانت هذه هي المرة الأولى التي نشرنا فيها هذا العدد من المقالات، والمرة الأولى التي اضطررنا فيها للاعتذار عن نشر مساهمات قيمة وممتازة. ويمكن العدد الكثير من الأفراد الذين رضوا في المساهمة في هذا العدد من نشرة الهجرة القسرية التزايد الكبير في الاهتمام بموضوع التعليم بعد فترات الصراع.

يبصكم هذا العدد من نشرة الهجرة القسرية خلال فترة تحول في هذا المجال الناشئ – نتيجة لهذه الاستشارة الدولية بين الوكالات في أمور التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء المبداي والذي تم عقده في كيب تاون (ديسمبر ٢٠٠٤) والمتعلق بالمستويات الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ.

ولم يكن من الممكن إنجاز هذا العدد بدون الدعم المتحمس للثلاثين من مستشارينا والذين لعبوا دوراً فعالاً ومساهماً في وضع موضوع التعليم في حالات الطوارئ على جدول أعمال الاستجابة الإنسانية – وهما كريستوفر تايلور من معهد التخطيط للتعليم الدولي في البولسكو وإلدريد ميدتون من المجلس النرويجي للاجئين. كما نود تقديم الشكر إلى بيغري روبرتس منسقة شبكة الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ (INEE).

ولم يكن من الممكن طبع وتوزيع هذا العدد بدون الدعم السخي من خدمات الإعانة الكاثوليكية، واللجنة الدولية للإنقاذ، والتحالف الدولي لإنقاذ الطفولة، ومجلس التمويل النرويجي لشؤون التعليم، ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين واليونيسف.

كما نقدم جزيل الشكر إلى قسم الصراعات والمعونات الإنسانية في وزارة التطور الدولي (DFID) لدعائها وتشجيعها المسخين لتغطية تكاليف نشرة الهجرة القسرية الأساسية.

ومع تزايد أمل السلام نتيجة لاتفاقية نيفاشا – واستمرار مأساة دارفور – فقد قررنا أن يركز العدد ٢٥ من نشرة الهجرة القسرية على توقعات السلام في السودان. ويسرنا أن يقوم بالدور الاستشاري لهذا العدد كل من البروفيسور فرانسيس دينغ (وزير الخارجية السابق السوداني، وممثل الأمين العام للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ١٩٩٢ – ٢٠٠٤) وجون بينت، قائد فريق بعثة الأمم المتحدة المشتركة لتقييم الوضع في السودان. ونأمل لهذا العدد الحصول على مساهمات من السودانيين أنفسهم. وللحصول على معلومات إضافية بخصوص المواضيع التي نود تغطيتها يرجى الإطلاع على موقعنا: [www.hijra.org.uk](http://www.hijra.org.uk). والموعد النهائي لتقديم المقالات هو الأول من حزيران/يونيو.

ولأسف، ما يزال مستقبل هذه النشرة غير آمن، ونرحب بأي اقتراحات للحصول على مصادر لتمويل الأعداد القادمة.

مع أطيب التحيات من أسرة التحرير

تيم موريس ومايرون كولدري ومصعب حياثي

## نشرة الهجرة القسرية Nashrat al-Hijra al-Qasria

تهدف "النشرة الهجرة القسرية" إلى أن تكون بمثابة منتدى لتبادل الخبرات العملية والمشكلات والآراء بشكل منتظم بين الباحثين والناشطين والناشطين داخل أوطانهم، ولأنهم يعملون مع أو يملكون بشؤونهم ومشاكلهم. وتصدر النشرة ثلاث مرات في السنة باللغة الإنجليزية والإنجليزية والعربية والعربية عن مركز دراسات اللاجئين في جامعة أكسفورد بالتعاون مع "المشروع العالمي المنسق" بوضع النشرة. التتبع للمجلد النرويجي للاجئين.

### هيئة التحرير

مايرون كولدري، ديم، نور موريس

الحضر المساعد

مصعب حياثي

مساعدة الاشتراكات

ماريون ديم

نشرة الهجرة القسرية

المجلس الاستشاري

كريم انسي

المفوضية السامية لشؤون اللاجئين

فتح عزام

الجامعة الأمريكية في القاهرة

نور الضحي شطي

مركز دراسة اللاجئين في جامعة أكسفورد

نهاد بياضي

(نجل) المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين

ليثا فلويس

جامعة شرق لندن

باربرا هاريل-بون

الجامعة الأمريكية في القاهرة

عبد شوقي وسري حلي

مركز اللاجئين والشؤون الفلسطينية (شغل) - رام الله

لكن ككتورغ

وكالة الأمم المتحدة لإعانة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في سوريا UNRWA

هارش بارشاكاني

الأونروا - غزة

ليني ناصيف

المفوضية السامية لشؤون اللاجئين - مكتب مصر

عبد الباقين حسن

مدير معهد حقوق الإنسان - تونس

يعمل أعضاء المجلس بصفة شخصية

"لا ترتبط بغير علاقة بمرآةهم ووظائفهم"

مركز دراسات اللاجئين

Queen Elizabeth House,

21 St Giles, Oxford, OX1 3LA, UK

Email: [fme@ehox.ac.uk](mailto:fme@ehox.ac.uk)

Tel: +44 (0)1865 280700

Fax: +44 (0)1865 270721

موقع الإنترنت

[www.hijra.org.uk](http://www.hijra.org.uk)

التصميم والإخراج الفني

Colophon Media.

أو عليها في مرفق L&L

على وجه سليم في مرفق L&L

رقم الإيداع الدولي: ISSN 1460-9819

حقوق الطبع والنشر عن الحقوق. يجوز اقتباس أي مواد من نشرة الهجرة القسرية بحرية ولكن يرجى إخطار المصدر. أما بالنسبة للصور الفوتوغرافية فوجب إعادة نسخها في سياق المقالات التي ظهرت فيها (مع ذكر المصدر). إن المواد والمعلومات المتضمنة في نشرة تهر عن آراء المؤلفين ولا تعكس بالضرورة وجهات نظر أسرة التحرير أو مركز دراسات اللاجئين أو المجلس النرويجي للاجئين.

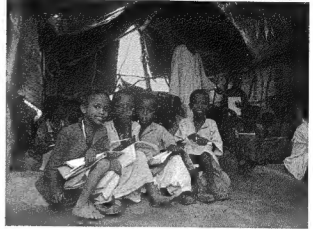
صورة الغلاف: إيجيبيا - تصوير عزرا سابون



Refugee  
Studies  
Centre



## المحتويات



- ٢٨ تعليم ثقافة السلام: لماذا وكيف؟  
بامبلا باكستر وفيك إيكوبوا
- ٣٠ جواز سفر لمستقبل أكثر إشراقاً  
ريتشل نيوتون
- ٣١ حان الوقت لإنهاء تجاهل  
التعليم ما بعد الابتدائي  
تيم براون
- ٣٢ التفاوض حول حق الغام التعليم في كوسوفو  
مارك سومرس ويتر باكلاند
- ٣٣ إعادة بناء نظام التعليم في رواندا  
أنا أوبورا
- ٣٥ تشجيع بناء نظام تعليم مستقر بعد النزاعات  
دانا بورد
- ٣٦ تحديات الحماية المؤقتة في سورية  
أن ميمان
- ٣٨ التعليم للاجئين الأفغان في الباكستان:  
احتياجات التوثيق والتنسيق
- ٣٩ ركن الخطباء - المنظمة الدولية للهجرة:  
هل نعدى على المساحة الإنسانية للآخرين؟  
إعداد: تيم موريس
- ٤٠ المجلس الترويجي للاجئين:  
نماذج برامج التعليم
- ٤١ تعليم الأشخاص النازحين داخليا:  
درجات ضعيفة  
إرين مولى وكولين فريش
- ٤١ مشروع معهد بروكينجز  
وجامعة برن بشأن النازحين داخليا
- ٤٢ التدريب على التنسيق: حتمية أم رفاهية؟  
أنيشيا توماس وميستوكو ميزوشيما  
٤٢
- ٤٤ منظمة بديل: استيطان أم استعمار -  
عودة إلى أصل الصراع
- ٤ كيب تاون - حافز جديد للتواصل  
إلدريد ككامين ميتون
- ٦ ثغرات في الأبحاث الحديثة والحالية  
كريستوفر تالبوت
- ٧ من يفعل ماذا وأين؟  
لوري هيننجر
- ٩ شبكة الوكالات الدولية المعنية  
بالتعليم في مناطق الطوارئ  
أليسون أندرسون وبيرغلي روبرتس
- ١٢ التعليم الذي يوفر الحماية  
سوزان نيكلوي
- ١٤ هل يُعرض التعليم الحماية للخطر؟  
أماليا فوسيت
- ١٥ التعليم مجانيا للجميع  
مارك سومرس
- ١٧ التعليم في حالة الطوارئ في العراق  
أنيتا مالي وكارل تريبلهورن
- ١٩ تطوير المعلم ورفاهية الطلاب  
ريبيكا ويندروب وجاكى كيرك
- ٢٢ إخراج التعليم من الصندوق  
أيلنمي بيرد
- ٢٣ بناء المواطنة والمهارات الحياتية  
مارجريت سينكلير
- ٢٦ التعلم السريع في أفغانستان  
كريستين كابلانتي كارنيل وأن أولمان ماكلان

## كيب تاون - حافز جديد للتواصل

الدريد كفامين ميثون

رحّب المشاركون في اجتماع "الاستشارة الدولية في شؤون التعليم في الطوارئ" (Global Consultation on Education in Emergencies) الذي تم عقده مؤخراً بالتقدم الذي تم إحرازه حتى الآن في تطبيق برنامج "التعليم للجميع" Education for All. لكن ما زال هناك حاجة لتعاون والتزام دوليين لاستمرار القوة الدافعة اللازمة لتسهيل التعليم في مناطق الطوارئ.

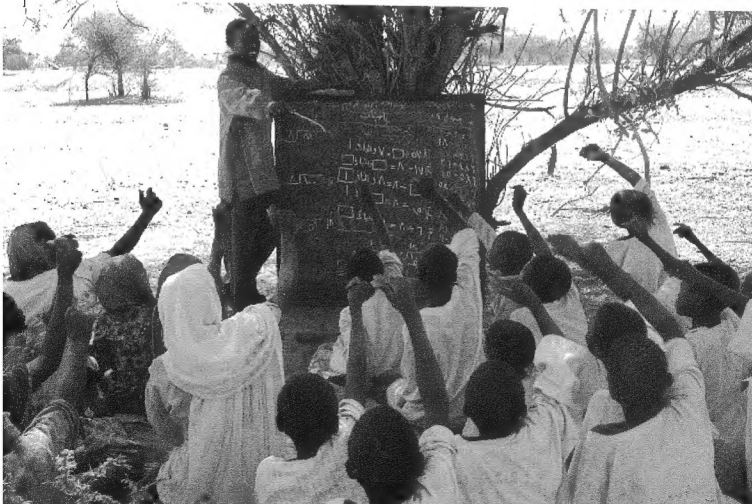
بقر أكبر من التركيز والاهتمام، خاصة من خلال المشاركة القوية لدول منطقة الكاريبي.

ومن الأمور الجيدة واليامة التي تميز بها هذا "الاجتماع الاستشاري" حضور عشرة ممثلين من حكومات الدول المتضررة، من بينهم ثلاثة وزراء وثلاثة نواب لوزراء للتعليم، من خلال التعاون مع "جمعية تطوير التعليم في أفريقيا" Association for the Development of Education in Africa ومع "الكومنولث" وأنت مداخلات هؤلاء المتحدثين ومشاركتهم الفعالة في الاجتماع إلى زيادة الوعي والإدراك، كما كان لها دور في تشجيع الوعي والإدراك، والمنظمات غير الحكومية بأن الجانب الأكبر من المسؤولية يقع بشكل رئيسي على عاتق الدولة نفسها وداخل حدودها، حتى وإن كانت هناك حاجة إلى الدعم الدولي والذي يحظى دائماً بالتقدير. وقد حضر الاجتماع أيضاً السيد فيرنون مونيوز فيلانويس، المقرر الخاص بالأمم المتحدة في

الصراعات والكوارث، وذلك من أجل تأمين حقوقهم وللمساعدة في دفع برنامج الأمم المتحدة "للأهداف التنموية للألفية".

وقد اشترك في "المشاورات" حوالي ١٤٠ مشارك من الحكومات ووكالات الأمم المتحدة والمنظمات الدولية غير الحكومية ومؤسسات البحوث. ويبدو أن المشاركين هذه المرة، مقارنة بالاجتماع العالمي الأول الذي عقد عام ٢٠٠٠، كانوا أكثر ارتباطاً بشكل مباشر في برامج تعليمية، أو عبروا عن اهتمامهم الكبير للمشاركة ولعب دور في المستقبل. وقد برز موضوعا المناصرة الفعالة والأبحاث كمجالين قويين يمكن أن تتناقشهما فرق مهام تشكليا الشبكة في المستقبل، وكذلك كمجالين يمكن لأعضاء "الشبكة" تكثيف جهودهم فيهما. كما حظيت التحديات المتعلقة بالكوارث الطبيعية

وقد تم عقد الاجتماع الثاني لأمور "الاستشارة الدولية لشؤون التعليم في الطوارئ" في مدينة كيب تاون بجنوب أفريقيا في الفترة ما بين الثاني إلى الرابع من ديسمبر ٢٠٠٤. وكان الاجتماع الأول قد عقد في مدينة "جنيف" في نوفمبر عام ٢٠٠٠ بناء على توصية من "المعنى العالمي للتعليم" World Education Forum الذي انعقد في "دكار" في أبريل عام ٢٠٠٠. وأدى الاجتماع الأول إلى إنشاء "شبكة الوكالات الدولية لشؤون التعليم في مناطق الطوارئ" Inter-Agency Network for Education in Emergencies (النظر الصفحة رقم ٩). وقد كثفت الشبكة تركيزها على موضوع "التعليم في مناطق الطوارئ" الذي يعتبر مشروعا في رولندا لبرنامج "التعليم للجميع"، كما نجحت في حشد عدد كبير من الأطراف الفاعلة المدركة للحاجة لتوفير التعليم للسكان المتضررين من



الحالية، فإن ١٠٪ فقط من الـ ١٢٠ مليون طفل الذين لم يحصلوا بقرص تعليمية في عام ٢٠٠٠ ستلتحق بالمدارس بحلول عام ٢٠١٥.

وتشمل الخطوات الرئيسية للمرحلة القادمة في مجال التعليم في مناطق الطوارئ، والتي تثبت خطأ هذه التوقعات، ما يلي:

- الإدارة الرشيدة من جانب أجهزة التعليم والمجتمعات في المناطق المتضررة،
- الوفاء بوعود التمويل التي أعطاها المجتمع الدولي،
- توفير التدريب للمعلمين وبذل جهود خاصة لتعيين المعلمات،
- زيادة الحضور بالمدارس، والاحتفاظ بالطلبة المقيدون، واستكمال التعليم الأساسي،
- تحديد المناهج الدراسية بحيث تقدم المعرفة المغددة ذات الصلة والمهارات اللازمة للطلاب والأطفال في عمر الدراسة الذين فاقم التعليم.

تصل إدريد كلفامين مبدون مستشارة للتعليم بالمجلس الأوروبي للجانين: [www.nrc.no](http://www.nrc.no)

وهي عضوة أيضا في المجموعة التوجيهية "شبكة الوكالات الدولية المعنية بالتعليم في مناطق الطوارئ" INEE. البريد الإلكتروني: [Eldrid.Midttun@nrc.no](mailto:Eldrid.Midttun@nrc.no)

١- [www.unesco.org/education/efa](http://www.unesco.org/education/efa)

٢- [www.adeante.org](http://www.adeante.org)

٣- [www.thecommonwealth.org](http://www.thecommonwealth.org)

٤- لطلب نسخة إليكم الكتلة إلى:

[coordinator@ineesite.org](mailto:coordinator@ineesite.org)

أو الكتلة إلى سكرتارية INEE على العنوان: UNESCO, 7 Place de Fontenay, 75007 Paris,

France. كما ستوفر أيضا على الإنترنت على الموقع:

[www.ineesite.org](http://www.ineesite.org)

٥- انظر أعلاه

٦- [www.ineesite.org/standards/MSEE\\_report](http://www.ineesite.org/standards/MSEE_report)

٧- ويمكن نسخ ملف موحدة أو على قرص مدمج CD

من العنوان التالي: [www.ineesite.org/standards/](http://www.ineesite.org/standards/)

٨- [order\\_msee.asp](http://order_msee.asp) من INEE من العنوان الموضح أعلاه.

٩- سيتم نشره في بداية عام ٢٠٠٥، والتفاصيل متوفرة على الموقع:

[www.unesco.org/iep/eng/publications/](http://www.unesco.org/iep/eng/publications/)

[pubs.htm](http://pubs.htm)

١٠- [www.savethechildren.org/alt.htm](http://www.savethechildren.org/alt.htm)

تعليم القتيات، يعملون في أكثر الدول والحالات تضررا. وتهدف مبادرة "إنسبير" INSPIRE - وهي المبادرة الجديدة التي أطلقتها المفوضية العليا للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين - إلى تيسير الشراكة المحلية وتقويتها بهدف توفير التعليم للاجئين.

وقد توصل «التحالف الدولي لإنقاذ الطفولة» Save the Children Alliance إلى قرار بشأن أحد التحديات العملية على مدى خمسة أعوام المقبلة، حيث ركز على «تعليم الأطفال المتضررين من الصراعات». ويزيد هذا «الالتزام» من الأمل في تكثيف الأنشطة في الحيد من البلدان، وذلك بالتعاون مع عدد من المنظمات غير الحكومية الدولية والمحلية التي كلفت جهودها، وذلك شريطة توافر التمويل اللازم. ويحتل «الاستعداد والتجهيز» مركزا هاما في جدول الأعمال؛ ربما بشكل أكثر تقدما في حالات الصراعات عنه في حالات الكوارث الطبيعية. ولكن الوعي بالكوارث الطبيعية زاد، ويجري حاليا تنفيذ استراتيجيات لتحصين التخطيط لمواجهة حالات الطوارئ.

### المشاكل المعقدة

من المجموعات التي لا تزال تثير قلقا خاصا هي مجموعة الشباب، الذين فاقمهم فرصة التعليم بالمدارس إما جزئيا أو كليا، والآن في بداية مرحلة البلوغ، رغم أن هذه المجموعة لا يتم عددها بالضرورة ضمن «الأطفال غير المتاحين بالمدارس». وهناك أعداد هائلة من هذه المجموعة طليا ألا نخل عنها. فمن ناحية، تعتبر هذه المجموعة موارد بشرية متاحة على الفور أكثر من غيرها في المجتمعات التي تحاول أن تعافي أو تتأهل من جديد بعد الطوارئ أو الأزمات، ومن ناحية أخرى، يشكل نزوح هذه المجموعة لإثارة القتل والمشاركة في صراعات جديدة، بسبب حالات الإحباط والحاجة الملحة التي يعيشونها، مصدر قلق فعلي ينبغي معالجته. ويجب أن يتم ذلك جنبا إلى جنب مع إعادة توفير الفرص التعليمية للأطفال الذين هم في عمر الدراسة.

ويعد التمويل من الموضوعات الرئيسية وأحد العناصر التي من شأنها أن تحدث تغييرا حقيقيا. وليس هناك أدنى شك في أنه رغم تزايد مستويات النشاط والمخفلات من جانب العديد من الأطراف الفاعلة والمندحين لا يزال التقدم تجاه تحقيق «التعليم للجميع» بحلول عام ٢٠١٥ بطيئا للغاية. وما لم يحدث تقدم ملحوظ في الوفاء بالوعود التي أعطتها حكومات الـ ١٤٧ دولة في «داكار»، فلنأمل أن نتمكن على الإطلاق من تحقيق «أهداف الألفية التنموية». ووفقا للتقديرات

مماثلة حق التعليم الذي تم تعيينه مؤخرا، وأدى حضوره إلى زيادة التركيز على منهجيات التعليم القائمة على الحق، سواء في حالات الطوارئ أو في الظروف الأخرى.

### الموارد والمبادرات

تم عرض وتوزيع نتائج جهود الشبكة بشكل ملموس على قرص مدمج يحمل اسم «الأبواب التقنية للشبكة بشأن التعليم في حالات الطوارئ والتعافي المبكر». مكتبة رقمية ٢٠٠٤، ويحتوي القرص - الذي ابتكره «فريق الشبكة المعني بالموارد والمواد الدراسية» - على ٢٣٥ وثيقة تعليمية (تتكون في مجملها من ٢٠٢٠٠ صفحة)، وبعد ذلك دليل على روح المشاركة في الموارد والخبرات من وإلى الميدان. كما ابتكر «فريق الشبكة لتدريب المعلمين» أيضا قرصا مدمجا آخر يحمل اسم «الأبواب المساعدة لتدريب المعلمين». والذي تم نشره أيضا. ومع ذلك، كما ذكر أنجز مبر هو إصدار دليل «المعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات العزمية وإعادة البناء المبكر»، والذي كان نتاج عملية مبهمة من التعاون بين الوكالات اشترك فيها حوالي ٢٢٥٠ شخصا من أكثر من خمسين دولة من كل الأقاليم.

وقد بدأ التخطيط للتصدي للتحديات التي تواجه تنفيذ «المعايير الدنيا» بعد انتهاء الاجتماع مباشرة، وفي الوقت نفسه أجرت «المجموعة التوجيهية بالشبكة» عدة مناقشات وقدمت توصيات عن كيفية إشراك مزيد من الأطراف الفاعلة في إدارة الشبكة وفي فرق المهام التابعة لها أو سيما أولئك القادمين من البلدان والمناطق التي تآثرت بشكل مباشر بالصراعات والأزمات. ومن أهم الموضوعات الخاصة التي يجري بحثها موضوع التفاعل مع ممثلي الحكومات ومؤسسات التعليم العالي وكذلك مع الجهات المتأثرة.

ولا شك أن زيادة التعاون الدولي والتعاون بين المؤسسات قد أدى إلى زيادة مستوى المتاصرة المجتمعية وزيادة الجهود المبذولة لضمان توفير التعليم في مناطق الأزمات. وهناك أمثلة على ذلك من داخل أسرة الأمم المتحدة، مثل تركيز «المعهد الدولي للتخطيط التعليمي» التابع «اليونيسكو» على «دليل إرشادي للمصنوعين الحكوميين عن التعليم في مناطق الطوارئ»، والدورات التدريبية الصيفية التي تعقد سنويا لنفس المجموعة المستهدفة، والوثائق الميدانية التي أعدها الباحثون والممارسون في شكل سلسلة من دراسات الحالات ودراسات السياسات المبرورة على مدى العامين الآخرين. كما يقوم برنلمج «اتزام اليونيسيف الجوهري تجاه الأطفال والتعليم»، وعلى الأخص

# تغرات في الأبحاث الحديثة والحالية

كريستوفر تاليوت

يتزايد الاهتمام بالتعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء كمجال للأبحاث، وهناك حاجة ملحة لإجراء المزيد من الأبحاث في بعض المجالات ذات الأولوية.

الأولويات واحتياجات العمل البحثي الجديد، وأن تكون واضحة جداً بالنسبة للمقاصد والنتائج التي تسعى لتحقيقها. وستزداد الشراكة الفعالة بين الباحثين والوزارات الحكومية والمنظمات غير الحكومية والوكالات المتخصصة للأمم المتحدة، كثيراً من إمكانية نشر نتائج الأبحاث على نطاق واسع واستغلالها بالفعل من جانب العاملين في الحقل الميداني. وسنقل هذه الشراكة من إحساس بعض العاملين في الحقل الميداني أن للباحثين خطط خاصة بهم يسعون لتنفيذها، ويضعون الوقت الثمين للممارسين الميدانيين، وأنهم يستغلون السكان المتضررين في هذه العملية. ومع وضع هذه التحذيرات في الحسبان، يمكن اقتراح الأفكار التالية كأولويات خاصة لمستقبل الأبحاث:

- التأكيد على أن يكون التعليم أداة لحماية الأطفال والشباب، وهناك حاجة لدراسة كيفية تحقيق ذلك، والظروف التي يشجع التعليم ويمن في ظلها الحماية.
- أوضح البحث الميداني العالمي الذي أجرته لجنة المرأة أن استخدام البيانات والإحصائيات

سلسلة "شبكة الممارسات الإنسانية" التي يصدرها المعهد.

• البحث الصادر عن البنك الدولي بعنوان "إعادة صياغة المستقبل - التعليم وعمليات إعادة البناء في مرحلة ما بعد الصراع" (انظر صفحة ٧).

• ورقة "التعليم والصراع والترابط الاجتماعي" الصادرة عن "المكتب الدولي للتعليم" التابع لليونسكو، والتي تتضمن سبع دراسات حالة ومخلص عن عمليات تطوير المناهج في المجتمعات المتضررة من الصراعات (انظر الصفحة ١٢).

• دراسات حالة ودراسات محورية عن تخطيط وإدارة التعليم في حالات الطوارئ وعمليات إعادة البناء، صادرة عن المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو.

## موضوعات بحاجة للبحث

لعل من أهم المهام المطلوبة في هذا المجال الفاشية، ضرورة مراعاة الوكالات والجهات المانحة، التي تعمل المشروعات البحثية،

ويعتبر التعليم في مناطق الصراع والطوارئ وعمليات إعادة البناء المبكرة من المجالات الجديدة الناشئة في مجالات البحث الأكاديمي وبحوث السياسات والتدريس. وقد بدأت الجامعات ومعاهد الأبحاث في جميع أنحاء العالم بتدريس مناهج متعددة الاختصاصات متعلقة بهذا الموضوع ضمن برامج درجتي البكالوريوس والماجستير، وبدأت المشروعات البحثية والجهود الأكاديمية تجني ثمارها على شكل دراسات قيمة ومثيرة، والتي بدأت تؤثر الآن على الممارسة الميدانية وعلى تطوير السياسات. ومن أبرز هذه الجهود:

- الدراسة الميدانية العالمية عن التعليم في حالات الطوارئ التي أعدها لجنة المرأة للنساء والأطفال اللاجئين، والتي ركزت على بيانات وإحصائيات عالمية عن برامج التعليم في المناطق المتضررة من الصراعات والكوارث.
- ورقة "المعهد البريطاني للتنمية في الدول الأجنبية" بعنوان "دور التعليم في حماية الأطفال أثناء الصراعات"، المنشورة في

التعليم في حالات الطوارئ



مدارس مخيمات اللاجئين الأفغان في مخيم شمشاتو في الباكستان

يونسكو/ي.ي.ي.

على نطاق واسع، وسرعان ما تضع في خزانة الملفات المترية وأدراج الأقراس المنجدة لكبار الموظفين. ومن الضروري إتاحة الفرصة للإطلاع على هذه المطبوعات الرعادية على الانترنت لتعزيز كل مكاسب السنوات القليلة الماضية وضمان تأمين مصدر وافر من الألة المستندة للأبحاث المستقبلية حول تحسين البرامج والتخطيط.

وسيتعزز التقدم في كل هذه الأولويات البحثية بشكل هائل من خلال خدمة التشبيك المتاحة لأعضاء شبكة INEE، شبكة الوكالات المشتركة لأمر التعليم في الطوارئ (انظر ص ٩).

كريستوفر تالبوت، أخصائي برامج في مجال التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء في المعهد الدولي للتخطيط التربوي باليونيسكو، ورئيس مجموعة العمل التابعة للشبكة والمعدة بالمعيار الدنيا لمستويات التعليم في حالات الطوارئ. البريد الإلكتروني: Talbot@tiep.unesco.org

http://upo.unesco.org/details.aspx?Code=١

Live=4249#

www.unesco.org/tiep/eng/focus/٢

emergency/emergency\_4.htm

www.unicef.org/girlseducation/files/٢

EducEmerg.PDH

بعنوان "التعليم في حالات الطوارئ ومن أجل إعادة البناء: منهج تنموي"، المقدمة من ماري جوي بيوتسي، فرضية مثيرة، وهي أنه يجب النظر إلى حالات الطوارئ وإعادة البناء الميكرو باعتبارها فرصاً لتغيير نظم التعليم. ورغم لم نشأ الظروف أبداً أن يتم تخفيف فرضية بيوتسي بطريقة منهجية دقيقة إجراء بعض الأبحاث في بعض الدول التي بحثت عناصر هذا الرأي.

تتطلب مجموعة عريضة من الموضوعات الفنية المفضلة مزيداً من التفحص الدقيق، لاسيما: برامج التطعيم المثالية البديلة للمراهقين وللشباب؛ وأحسن الطرق نحو إشراك مجالس الآباء في حالات الطوارئ وإصدار شهادات وكذلك اعتماد وتصديق وإصدار شهادات النتائج الدراسية للنازحين داخلياً ولللاجئين من التلاميذ، ووضع برامج فعالة للمهارات الحياتية والموضوعات المحورية المتعلقة بزيادة الوعي، مثل، السلام وحقوق الإنسان والتعليم المدني.

وأخيراً، يحتاج توثيق الأبحاث في هذا المجال لدعم جذري، لأنه بسبب تقلب بيانات العمل والتقلبات السيلسية وكثرة تبدل العاملين الرئيسيين، تكاد معظم المصادر للأبحاث للتخطيط التعليمي في حالات الطوارئ تنحصر في المطبوعات الرعادية - الوثائق غير المنشورة على شكل تقارير، وتقييمات المشاريع، وتقارير الماتحين، وكلها لا تحظى بتداول

عن التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء المبكر يتم بطريقة غير مثقنة رغم أنه لاغنى عنه لوضع السياسات والتخطيط والإدارة والتعليم على نحو فعال. ومع الأسف، نادراً ما يتم جمع هذه البيانات بطريقة نظامية دقيقة، وعادة يتم تبليغها سواء داخل المعاهد أو بين بعضهما البعض بطريقة سئية. وهناك حاجة ماسة لتعميق وتوسيع العمل الرائد للبحث الميداني العالمي عن طريق توسيع مجاله ونطاقه الجغرافي وتسليمه الرعني. ويجب بالتالي استخدام البحث ونتائج لمزيد من التخطيط والإدارة الفعالة للبرامج التعليمية في الأماكن المتضررة من الصراعات، بمعرفة السلطات الحكومية والمنظمات غير الحكومية والوكالات المتخصصة للأمم المتحدة وكذلك للمنصرة المختصة في تلك المجالات.

لا يمتشي التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء مع القفلات الاصطناعية التي يفرضها المانحون بين معونات الإغاثة الإنسانية ومساعدات التنمية؛ فهم ببساطة يرونه نشاطاً تنموياً. وكما تؤكد المقالات بوضوح في هذه النشرة، يجب أن يكون للتعليم أولوية أثناء الصراعات وحالات الطوارئ والزوح وإعادة البناء المبكر. وبالتالي هناك حاجة لإجراء بحث لدعم المنصرة المجتمعية لتعليم كاولية للمساعدات الإنسانية أو كاولية للتنمية.

حدثت ورقة اليونيسيف المؤثرة عام ١٩٩٩

## من يفعل ماذا وأين؟

بسبب تعدد الأطراف الفاعلة، لا توجد لدينا صورة عالمية واضحة عن برامج التعليم في حالات الطوارئ. وإزاء ذلك، تسمى "لجنة المرأة للنساء والأطفال للنازحين" لند هذه الثغرة في المعرفة.

في سجلات التقيّد في المراحل التالية بصورة متزايدة.

٦٠٪ فقط من جميع الطلبة اللاجئين مقيدون في التعليم الثانوي؛ والنسبة للنازحين الداخليين، تقل الفرص المتاحة أمام الشباب من النازحين الداخليين عن هذه النسبة.

تتاح أمام المراهقين والشباب أقل الفرص لتلقى التعليم الرسمي؛ فالكثير منهم لم يكملوا حتى التعليم الابتدائي ويحتاجون لمجال كبير من الفرص لتلقى التعليم الرسمي وغير الرسمي.

ويواجه المدرسون في حالات الطوارئ ظروف عمل معقدة، ففي الغالب يتعين عليهم تدريس أكثر من ٥٠ طالب تتفاوت أعمارهم في فصل

مع المنظمات الدولية غير الحكومية، والزيارات الميدانية لآنحولا وليبيريا وسيراليون وتايلاند. وبيئت تلك المعلومات ما يلي:

أكثر من ٢٧ مليون طفل وشاب، ممن تضرروا من الصراعات المسلحة، لا يحصلون على تعليم رسمي؛ منهم ٩٠٪ نازحين داخليين. معظم النازحين الداخليين واللاجئين من الأطفال بالمدارس مقيدون في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي.

على الرغم من أن أعداد البنات المقيدات في المدارس التحضيرية والمرحلة الابتدائية يكاد يساوي أعداد البنين، إلا أن أعدادهم تتناقص

وقد جمع "المسح العالمي عن التعليم في مناطق الطوارئ" Global Survey on Education in Emergencies معلومات عن عدد اللاجئين والنازحين والملائين من الأطفال والشباب الذين نتاح لهم فرص التعليم، وعن طبيعة التعليم الذي يتلقونه.

وقد تم الحصول على معلومات في هذا الخصوص من المفوضية العليا لشؤون اللاجئين UNHCR، وصندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة "اليونيسيف" UNICEF، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "اليونسكو" UNESCO، إلى جانب المقابلات التي أجريت

لوري هيننجر

واحد. كما أنهم لا يحصلون سوى على عائد بسيط جدا أو لا يحصلون على أي عائد على الإطلاق. ولذلك غالبا ما يصيهم الإحباط أو يتخوون عن العمل، أو يبحثون عن وظيفة أخرى. ولأن أكثر المدرسين كفاءة هم الذين من المرجح، أكثر من غيرهم، أن يجدوا سبلا أخرى لإعالة أسرهم، فإن نوعية التعليم تتدهور في حالات الطوارئ.

ولا يفي كثير من مدرسي اللاجئين والنازحين الداخليين بالحد الأدنى من الشروط المطلوبة من قبل حكوماتهم للمدرسين "المؤهلين". ولذلك يعتبر التدريب الرفيع للمدرسين والمتابعة المستمرة لهم أمرا ضروريا لدعم هؤلاء المدرسين وتحسين نوعية التعليم للمناخ للاجئين والنازحين الداخليين من الأطفال والشباب.

وغالبا ما يكون مستوى تعليم البنات والنساء في الدول المضيفة من الصراعات منخفضا. ونتيجة لذلك، فإن غالبية المدرسين هم من الذكور. ومؤخرا كان هناك مؤشرات عن الاستغلال الجنسي للطلاب من جانب المدرسين، وتشير تلك المؤشرات إلى أن زيادة عدد المدرسات الإناث في المدارس ربما يوفر آلية حماية إضافية للبنات، إذ تعتبر المدرسات الإناث نماذج هامة للأدوار في نظر البنات الصغار.

وفي حالات اللاجئين، يتم غالبا بذل الجهود للتأكد من أن الأطفال يدرسون المناهج الدراسية الخاصة بأوطانهم، وتتاح لهم فرصة دخول الامتحانات الوطنية حتى يكون تعليمهم معترفا به في حالة إعائتهم إلى أوطانهم. ورغم ذلك، تستخدم على أرض الواقع مجموعة عريضة من المناهج التعليمية في حالات الطوارئ تشمل بالإضافة

الموحدة للأمم المتحدة "UN Consolidated Appeals Process" (غير تلك المتعلقة بالانداءات الخاصة بأفغانستان). وتلقت ست دول ثلث أو أقل مما طلبت. وهناك حاجة ملحة

لزيادة تمويل ودعم تعليم النازحين الداخليين لأن نقص الاستثمار يقضي إلى زيادة نسبة الرسوب وترك التعليم.

ومن غابات بورما الشرقية حتى مسكرات النازحين الداخليين على مشارف مونروفيا، في ليبيريا، تسعى الأسر للحصول على الأنشطة التعليمية، وتدعم المجتمعات تلك الأنشطة على أمل أن يعيش أطفالها يوما ما حياة أفضل وأن تنجح لهم الفرصة للمساهمة في إعادة بناء أوطانهم. ويُعد التركيز المستمر على تعليم البنات شرطا لتحقيق هدف مبادرة "التعليم للجميع" Education for All، وهو القضاء على الفجوة في التعليم بسبب النوع، وذلك بحلول عام ٢٠٠٥.

لوري هيننجر-Lori Heninger هي منسقة مشروع الأطفال والمراهقين بلجنة المرأة ويريدها الإلكتروني: [lorih@womenscommission.org](mailto:lorih@womenscommission.org) كما يمكن الحصول على الدراسة الميدانية العالمية عن التعليم في حالات الطوارئ من موقع:

[www.womenscommission.org/pdf/ed\\_emerg.pdf](http://www.womenscommission.org/pdf/ed_emerg.pdf)

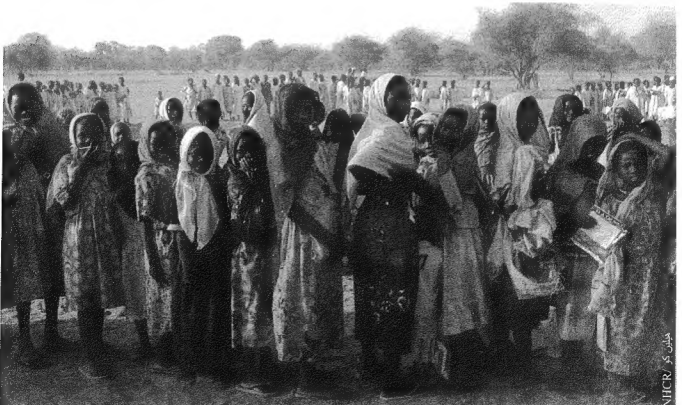
إلى مناهج وطنهم، مناهج الدولة المضيفة ومناهج معدلة بحيث تلائم الظروف والاحتياجات الراهنة للاجئين.

ويمكن أن تشكل اللغة المستخدمة في التعليم تحديا آخرًا للطلبة اللاجئين. ورغم أنه من الأفضل، بوجه عام، أن يتم تدريس اللاجئين بلغة وطنهم، إلا أنه من الممكن أن يُشترط عليهم أو قد يرغبون هم أنفسهم تعلم لغة الدولة المضيفة لهم. وعندما لا يكون التعليم متاحا إلا بلغة الدولة المضيفة قد يُصاب الطلبة للاجئين بالإحباط ويتركون من المدرسة. وفي حالات أخرى، يسعى الطلبة إلى تعلم اللغة المحلية للتعامل مع المجتمع المحلي أو للحصول على فرصة لتلقي تعليم المرحلة الابتدائية أو للحصول على فرص في سوق العمل المحلي. ويتطلب تعلم لغة جديدة وقتا إضافيا سواء تم ذلك من خلال منهج رسمي أو عن طريق التعليم غير الرسمي داخل المجتمع.

وفي حالات الصراع، كثيرا ما تكون مناهج التعليم، محل اعتراض، وبالتالي تحتاج إلى مراجعة دقيقة وعمليات توفيق لتجنب تساعد التوترات. وهناك اعتراف متنامي بأن التعليم، الموجه للسكان المتضررين من الصراعات، يجب أن يتضمن بعض المناقشات عن السلام وتسوية النزاعات وحقوق الإنسان والمواطنة.

ويعاني التعليم في حالات الطوارئ من نقص حاد في التمويل، ففي عام ٢٠٠٢، لم تقدم، أو تعطى، عود بتقديم، سوى ١٧ مليون دولار من بين ٤٦ مليون دولار طالبت بها بعض الدول من أجل التعليم من خلال "عملية المناقشات

فجوات لا حاشيت بجهنم لعدة دوايم المدرسة في  
مخيم غور غامير في شرق تشاد، مايو ٢٠٠١





# شبكة الوكالات الدولية المعنية بالتعليم في مناطق الطوارئ

اليسون أندرسون وبيفرلي روبرتس



تعتمد "شبكة الوكالات الدولية المعنية بالتعليم في مناطق الطوارئ" INEE على جهود أعضائها (مثل أجهزة الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية والممارسين والمأجورين والباحثين)، لضمان حق الحصول على التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء بعد الأزمات.

وقد عقدت "اليونيسكو" و"اليونيسيف" و"المفوضية"، وهي الوكالات التي كلفت بالمضي قدما في تطبيق "الاستراتيجية الخامسة"، الاجتماع العالمي الأول للتعليم في مناطق الطوارئ" في نوفمبر ٢٠٠٠، وأقر المشاركون من المجتمع المدني والحكومات والمنظمات غير الحكومية وأجهزة الأمم المتحدة بأن هناك حاجة للتعليم من تجارب النجاح والفشل التي خاضتها بعض الدول؛ مثل غينيا وغيرها من الدول، كما أقرروا أيضا بالحاجة إلى المشاركة في الموارد، ووضع توجيهات إرشادية بتم الاتفاق عليها بالاجتماع، والعمل بشكل جماعي لخلق وعي بالوضع المرفوف الذي يعاني منه ملايين الأطفال والشباب المحرومون من التعليم الجيد.

ومن خلال المداولات التي جرت في ذلك الاجتماع، برزت "شبكة الوكالات الدولية المعنية بالتعليم في مناطق الطوارئ". وتعتمد الأعضاء بالعمل معاً لتحقيق ما يلي:

غينيا عن طريق تسليم للموارد التي تم تكبيرها، وخاصة المباني التعليمية، عند عودة اللاجئين إلى أوطانهم.

وفي عام ٢٠٠٠، وضع "منتدى دكار العالمي للتعليم" إطار عمل لتحقيق "التعليم للجميع"

**أكثر من ٢٧ مليون طفل ونشأ**  
محرومين من أي نوع من أنواع التعليم

بحلول عام ٢٠١٥، وأقرت الوفود بأن الحكومات والمجتمع الدولي لم تكن لتحقيق هذا "البرنامج" ما لم تول اهتماما خاصا لتعليم المتضررين من الأزمات. وأعلنت "الاستراتيجية الخامسة" لإطار العمل" التزاما "بالرفاه واحتياجات الأنظمة التعليمية المتضررة من الصراعات والكوارث الطبيعية وعدم الاستقرار، وتنفيذ برامج تعليمية بطرق تحزز الفهم المشترك والسلام والتسامح، وتساعد أيضا على المحيولة دون العنف والتفصاع"

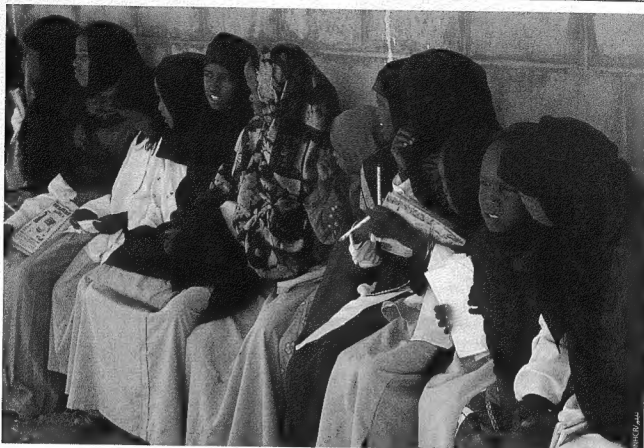
في عام ١٩٩٦، سلطت غينيا الضوء على وضع التعليم في حالات الطوارئ، حين تعرض النظام التعليمي - الذي كان يعاني بالفعل من نقص في الموارد - للإجهاد بسبب العدد الكبير من اللاجئين النازحين إلى البلاد من البلدان المجاورة، مثل سيراليون وليبيريا. وبينما كان الطلاب اللاجئون يزاحمون الطلاب الغينيين على الأماكن المحدودة المتاحة في مدارس الدولة وكانت الدولة تبذل جهودا مضنية لدفع رواتب المدرسين، أسست عدد كبير من المنظمات الدولية غير الحكومية شبكة تعليمية من المدارس في معسكرات اللاجئين.

وفي نفس العام، أوصت "جراسا ماكول" في تقريرها التلخيصي المقدم إلى الأمم المتحدة" بضرورة "اعتبار التعليم مكونا أساسيا ضمن أولويات كل المساعدات الإنسانية". وفي ذلك الوقت، كان هناك عدد كبير من المنظمات غير الحكومية والأطراف الفاعلة التابعة للأمم المتحدة التي تعمل لضمان حق التعليم للمتضررين من الأزمات والصراعات. وبينما كان آخرون يعملون جنباً إلى جنب مع السلطات الوطنية والإقليمية، وفي بعض الأحيان، يتعاونون معهم ويناقسون معهم الموارد، كان كل طرف كثيراً ما يعمل على إنفراد. ورغم أن تقرير "ماكول" حظز المجتمع الإنساني لعمل المزيد لضمان حقوق الأطفال في المناطق التي تضررت من الصراعات، ظلت معظم الجهود المبذولة لصالح الأطفال النازحين تقتفد إلى التنسيق فيما بينها.

وكان الاستثناء الوحيد لذلك في غينيا هو عندما عملت "الجنة الإنقاذ الدولية" كشريك تنفيذي للمفوضية العليا لشئون اللاجئين بالأمم المتحدة، لإنشاء مدارس، حيث اجتمعت المفوضية مع اللجنة والحكومة الغينية وبدأوا في النظر في كيفية العمل معاً بشكل أفضل. وبدأت علاقات العمل مع الأجهزة التعليمية الإقليمية في التحسن عندما أصدرت غينيا قانونا يعزز "اتفاقية اللاجئين لعام ١٩٥١" ويقر حق الأطفال للاجئين في التعليم. وتعدت اللجنة والمفوضية بمساعدة

Hon. Mr. G. Saitoti

السيد سايوتوتي وزير التعليم في كينيا، والديريه ميتون من مجموعة توجي INEE في الاستشارة العالمية الثانية في ديسمبر ٢٠٠٤



من ٢٧ مليون طفل وشباب لا يلتحقون بالمدارس في عشرة دول تضررت من الصراعات.

وإزاء هذا الوضع، قررت الشبكة وأطراف فاعلة أخرى في عام ٢٠٠٣، القيام بمبادرات هامتين؛ الأولى، وضع توجيهات إرشادية متفق عليها بالإجماع، والتي أصبحت تمثل "المعايير الدنيا للتعليم في مناطق الطوارئ"، والثانية، التوصل إلى اتفاق لتعد "الاجتماع التشاوري العالمي الثاني بين الوكالات حول التعليم في مناطق الطوارئ والمناطق التي استردت عافيتها مبكراً" في ديسمبر ٢٠٠٤ في مدينة "كيب تاون"، لمراجعة أغراض الشبكة واتجاهاتها، وإطلاق المعايير الدنيا، وتشجيع الأعضاء على القيام بنشاطات للمناصرة المجتمعية للحق في التعليم في حالات الطوارئ، والمشاركة في الممارسات الجيدة واستراتيجيات البرامج.

### المعايير الدنيا للتعليم في مناطق الطوارئ

أوضحت المعايير الدنيا للتعليم في مناطق الطوارئ كيف يمكن لوسائل الاتصال الحديثة أن تتبع للجهات والحكومات والمجتمع الدولي أن يعملوا معاً من أجل تحقيق هدف ما. وشهد "الاجتماع" الذي عقد في مدينة "كيب تاون" عناية تشاورية كبيرة لإيجاد وسيلة عالمية

خلال مجموعة مناقشة list-serve مما يسمح لهم بطرح أسئلة صعبة تتعلق بمواضيع التنفيذ والسياسات، وكذلك بالمشاركة في الموارد الجديدة، وإلقاء الضوء على البرامج النموذجية. كما يغطي موقع الشبكة على الإنترنت كافة موضوعات التعليم في أثناء الأزمات من خلال إتاحة برامج نموذجية وناجحة، وموارد حديثة، وإرشادات حول الممارسات الجيدة، وحلقات وصل بأدوات مفيدة في مواقع أخرى. وإدراكاً من الشبكة أن العديد من أعضائها وشركائها لا تتوفر لهم فرص الدخول على الإنترنت، اعتد الشبكة قرصاً منمجا CD-ROM يحتوي على كافة الموارد التي تم تجميعها تقريباً والمنطقة "بالتعليم في أثناء الأزمات"، بما في ذلك "مناهج التعلم المعدل" والأدوات التعليمية والإرشادات الخاصة بمرضى "الأيدز"، والمواد الخاصة بالمناصرة المجتمعية، ووسائل التقييم.

وبعد حوالي أربع سنوات من إنشاء "الشبكة" واشترائها في أنشطة المناصرة المجتمعية دولياً وإقليمياً، أدرك أعضاؤها أن هناك كثيراً من الأمور يجب إنجازها لجعل التعليم في حالات الطوارئ أحد الدعائم الأساسية للمساعدات الإنسانية ولأولوية أساسية في إعادة البناء المبكر. ويذكرنا "المسح العالمي الأول للتعليم في مناطق الطوارئ" (انظر ص ٧) بأن هناك أكثر

■ القسم المعارف والخبرات من خلال الوسائل الإلكترونية وغيرها من الوسائل الأخرى،  
■ تحسين التعاون والتنسيق بين المنظمات غير الحكومية وأجهزة الأمم المتحدة والحكومات،  
■ تعزيز تفهم الجهات المانحة للتعليم في حالات الطوارئ،  
■ الدعوة لإدراج التعليم ضمن التعامل مع حالات الطوارئ،  
■ توثيق ونشر أفضل الممارسات في هذا المجال،  
■ الضمني كقما في وضع توجيهات إرشادية متفق عليها بالإجماع بشأن التعليم في حالات الطوارئ،  
وتتولى "مجموعة توجيهية" قيادة الشبكة، وتقدم بشكل منتظم إرشادات استراتيجية للأمانة العامة، التي يوجد مقرها باليونيسكو في باريس. وبعد مرور أربعة أعوام على إطلاق الشبكة، كشبكة ديناميكية ومرنة و"خفيفة"، تربط الشبكة الآن ما يزيد على ٩٠٠ شخص و١٠٠ منظمة يعملون جميعاً ليس فقط لتحقيق أهداف برنامج "التعليم للجميع"، ولكن أيضاً لتحقيق "الأهداف الألفية التنموية" المتعلقة بالتعليم الأساسي الشامل، والمساواة بين الرجل والمرأة، وتعزيز وضع المرأة واستقلالها، وتطوير الشراكات العالمية للتنمية. ويتصل أعضاء "الشبكة" بعضهم البعض من

١. تأثير الصراع المسلح على الأطفال "The Impact of Armed Conflict on Children". ويمكن الحصول عليه من الموقع التالي: [www.unicef.org/graca](http://www.unicef.org/graca)

٢. من أمثلة ذلك: اللجنة الدروجية الأفريقية، وهيئة "كير" الدروجية، ومكتبى معلمي السيدات الأفريقيات، ولجنة الإنقاذ الدولية، وتحالف "إنقاذ الأطفال" الدروجي، وخدمات "المسجونين" الدروجية، والمجلس الدروجي للاحقين، واليونيسيف، واليونسكو، والمفوضية العليا لشؤون اللاجئين بالألم المتحد، وبرنامج الغذاء العالمي. وقد أدارت كل هذه الجهات برامج تعليمية طارئة خلال فترة التسمينات. تضم المجموعة الدروجية حاليا اليونسكو والمفوضية العليا لشؤون اللاجئين واليونيسيف، والفلك الدولي وهيئة "كير" الأمريكية ولجنة الإنقاذ الدولي والتحالف الدولي "لإنقاذ الطفل"، والمجلس الدروجي للاحقين.

٣. هيئة "كير"، الكندية، وهيئة "كير" الأمريكية، وخدمات لإغاثة الكاثوليك، ولجنة الإنقاذ الدروجية، ومساعدة للكويبة الدروجية، والمجلس الدروجي للاحقين، وجمعية الروميو بالألم المتحد، وجمعية "إنقاذ الطفل" في المملكة المتحدة، وجمعية "إنقاذ الطفل" بالولايات المتحدة، هيئة تعليم اللاجئين، واليونسكو، والمفوضية العليا لشؤون اللاجئين بالألم المتحد، واليونيسيف، وهيئة التعليم العالمي.

• نطز الشونق: [www.sphereproject.org](http://www.sphereproject.org)

وضعت المسودة النهائية للمعايير الدنيا العالمية والمؤشرات، والملاحظات الإرشادية على موقع الإنترنت لخص "بالشبكة"، وطلب من الأعضاء إبداها لملاحظاتهم.

والآن، وبعد إطلاق المعايير، تركز "الشبكة" على نشر دليل المعايير الدنيا والقرص المدمج وترويجهما، كما تعمل على تطبيق هذه المعايير من خلال التدريب والتطبيق التجريبي الميداني. وأدت عملية المشاورات إلى تميز التعليم والمعلمين في مجال المساعدات الإنسانية عن طريق الربط بين الناس المتضررين من الأزمات والممارسين وصناع السياسة والأكاديميين من خلال إجراء المناقشات حول أفضل الممارسات.

تشغل اليسون أندرسون منصب "المصنق المركزي بالشبكة بخصوص المعايير الدنيا للتعليم في مناطق الطوارئ"، ويوجد مكتبها في "لجنة الإنقاذ الدولية"، التي تتولى الإشراف على عملها. عنوان البريد الإلكتروني: [Allison@theirc.org](mailto:Allison@theirc.org) بيفرلي روبرتس معار من هيئة "كير" الأمريكية CARE USA للعمل ممسكا لشبكة وإدارة أمانتها العامة، ويوجد مكتبه حاليا في "قطاع التعليم باليونيسكو". عنوان البريد الإلكتروني: [broberts@care.org](mailto:broberts@care.org) وأيضا على [coordinator@ineesite.org](mailto:coordinator@ineesite.org)

تساعد على ضمان الحق في التعليم لكل الناس المتضررين من الأزمات، ووضع تعريف للحد الأدنى من جودة التعليم، للمساعدة على الحفاظ على كرامة الناس المتضررين من الأزمات واستعادتها. وخلال هذه العملية، التي استمرت علما ونصف العام، سمعت "مجموعة العمل الخاصة بتطبيق المعايير الدنيا للتعليم في مناطق الطوارئ" لشخصيات وخبرات وحصلت ثلاث عشرة منظمة متخصصة في التعليم في حالات الأزمات وإعادة البناء المبكرة.

وقد مكنت "مجموعة العمل" قاعدة عريضة من المشاركين من وضع معايير ومؤشرات وملاحظات توجيهية توضح الحد الأدنى لقرص ومخصصات التعليم التي يجب توفيرها في حالات الطوارئ وحتى إعادة البناء المبكر. وكان من أبرز المكونات الرئيسية لعملية وضع المعايير، إجراء المشاورات الوطنية والإقليمية وشمب الإقليمية، وتوفير مدخلات عن المشاورات على الإنترنت عن طريق مجموعة المناقشة الخاصة بالشبكة list-serve، وعملية مراجعة البحوث من قبل الأقران. وكانت المعلومات التي يتم تجميعها من كل خطوة، تستخدم في المرحلة التالية. ويعكس هذا النموذج الدروس المستفادة من "المشروع الكروي" Sphere Project، ويركز على صنع القرار بطريقة تتسم بالشفافية وعالية التكلفة وتقوم على التشاور.

وقد شارك أكثر من ٢٢٥٠ شخص من أكثر من ٥٠ دولة في وضع معايير الدنيا للتعليم في مناطق الطوارئ. وشارك أكثر من ١٩٠٠ شخص منهم من خلال إجراء مشاورات محلية أو وطنية أو شبه إقليمية في المجتمعات التي يعملون فيها. وتيسير هذه العملية وضمان توحيد كتابة التقارير وإبداها للملاحظات، أعدت مجموعة العمل دليلا توجيهيا لضمان أكبر مشاركة في عملية وضع المعايير الدنيا. واستخدمت نتائج هذه المشاورات أساسا للمناقشات في أربع اجتماعات إقليمية عن "المعايير الدنيا" عقدت في نيروبي وكامبانو وعشان ومدينة بنما خلال النصف الأول من عام ٢٠٠٤، كما شارك أعضاء "الشبكة" من خلال مشاورات مجموعة المناقشة الخاصة بالشبكة list-serve، وتم توزيع الردود على تلك المشاورات بين أعضاء الشبكة وتقديمها للرفود قبل كل اجتماع تشاوري إقليمي.

وتلا ذلك، مراجعة الأقران والتي تضمنت تحليل وتوحيد المجموعات الأربعة للمعايير الإقليمية. وشاركت "مجموعة العمل" و"المجموعة التوجيهية" في خطوات المراجعة النهائية المتوقعة إبداها للملاحظات الموضوعية وكذلك الملاحظات حول وضوح المعايير الدنيا. وفي سبتمبر ٢٠٠٤،

## شبكة INEE والموارد

تدعو الشبكة قراء نشرة الهجرة القسرية للمساعدة في إعطاء دفعة قوية للمناصرات المجتمعية للتعليم في حالات الطوارئ ومواجهة هذا الموضوع، الذي تثيره "الشبكة" وأعضاؤها. ولانضمام إلى "الشبكة" المفتوحة والتعرف على مواردها المتعددة، يرجى زيارة الموقع التالي على الإنترنت: [www.ineesite.org](http://www.ineesite.org)، وللحصول على نسخة من "المعايير الدنيا"، يرجى الكتابة عن طريق البريد الإلكتروني على العنوان التالي: [allison@theirc.org](mailto:allison@theirc.org) (مع تحديد ما إذا كنت تريد الدليل أم القرص المدمج أو كليهما).

## التعليم الذي يوفر الحماية

سوزان نيكولاي

يجب أن يتوفر التعليم لكل الأطفال، ويجب أن يستجيب للمخاطر التي يواجهونها.

سبما الأطفال المنفصلين عن أسرهم، والأطفال المرحّلين من الخدمة العسكرية، والأطفال الذين تعرضوا للعنف الأسري.

■ وقف دائرة العنف من خلال إبطال أساليب تدريس محبّب للأطفال، ومواد تعليمية تشجع على السلام، واستخدام أساليب إيجابية للانضباط.

■ إشراك المعلمين في تقديم المعلومات المتعلقة بالحماية إلى الأطفال وأسرهم، وإعدادهم بشكل أفضل لرصد موضوعات الحماية، والاستجابة، كلما كان ذلك ملائماً، للحالات الفردية.

■ تحفيز الأطفال على القيام بأنشطة لحماية أنفسهم ومجتمعهم.

### ربط التعليم بأهداف الحماية

في جمهورية الكونغو الديمقراطية، انقضت المناقشات حول تعليم "الأطفال المرتبطين بالقوات المحاربة"، بشكل أساسي، على بحث ما إذا كان يتعين على الوكالات أن تدفع تكاليف تعليم هؤلاء الأطفال أم لا. ولم تنتأول المناقشات الأساليب التي ستحفّض التغلب على المعوقات غير الاقتصادية لإعادة انتماء الأطفال في المدارس، أو بحث طرق إمكانية تعديل نظم التعليم الأساسي بحيث تدعم عمليات إعادة الانتماء. وتجدد الإشارة إلى أن الجماعات المتحاربة في الكونغو دمّرت المدارس أو استخدمتها ككتّبات لإيواء الجنود. وعلاوة على ذلك، لا يصل تمويل الدولة للتعليم إلى الأقاليم الشرقية التي تشهد صراعات، الأمر الذي جعل الآباء والمجتمعات يخشون الأطفال الذين يتبعون إرسالهم إلى المدرسة. ومن ثم، يتعرض الشباب المستضعفون، ولا سيما الفتيات والأيتام والمحاربين القدامى، لحظر استبعادهم من التعليم. وفي العام الماضي، سعت منظمة "إنقاذ الطفولة" من خلال شيكاتها المعنية بحماية أطفال المجتمع في ماسيسي، شمال كوفو، إلى تحديد واكتشاف معوقات التعليم التي تواجه "الأطفال المرتبطين بالقوات المحاربة" وغيرهم من الأطفال المستضعفين. وتم استخدام النتائج للعمل مع مجالس الآباء لتحديد الطرق اللازمة لتعزيز دعم هؤلاء الأطفال الذين لا يستطيعون دفع مصروفات تعليمهم. وتقوم أيضاً منظمة "إنقاذ الطفولة" بتدريب المعلمين حتى يكونوا أكثر وعياً باهتمامات حماية الأطفال واكتشاف الطرق الكفيلة بزيادة العرض غير الرسمية للتعليم.

حالات الطوارئ يصفه موضوعاً إنشائياً يكتسب شرعية بشكل متزايد، مزال هناك من ينظر إلى التعليم على أنه مهمة من الأفضل تركها لأولئك المهتمين بالتنمية. وكثيراً ما ينظر المعلمون في مجال الطوارئ إلى التعليم على أنه رفاهية ويعتبرون الألفة على ما حققه ما هي إلا قصص وحكايات. وخلال السنوات القليلة الماضية، تحقق تقدم كبير في وضع نماذج لمبادرات التعليم التي تركز على توفير فرص التعليم وتحسين جودته. ومع ذلك، لم تُبذل سوى منذ عهد قريب جهود لتمكين التعليم من دعم الأهداف الخاصة بحماية الطفل بشكل ملموس.

■ وفي إطار عملنا في حالات الطوارئ، أوضحت "منظمة إنقاذ الطفولة" Save the Children الروابط العملية بين التعليم والحماية في العديد من الدول التي شهدت صراعات. وقد أوضحت تلك التجارب أن الآباء يشعرون بالاطمئنان بشكل أكبر عندما يذهب أطفالهم إلى المدرسة. فالتعليم يقلل من فرصة تشغيل الأطفال أو استغلالهم أو تعرضهم لمخاطر أخرى. ومن الناحية العملية، يمكن أن تلعب نظم التعليم دوراً أكثر في حماية حياة الأطفال من خلال ما يلي:

■ زيادة وعي المجتمعات وقرارتها على التعامل بطريقة منظمة مع التهديدات التي تواجه الأطفال من خلال العمل مع مجالس الآباء أو لجان الإدارة المدرسية لمعالجة تلك الموضوعات.

■ تعزيز الحصول على التعليم وفرص تنمية الطفل فيما يتعلق بالأطفال المستضعفين، ولا

تتجمع مجموعة من الفتيات وهن يسكن بكنب التمارين في إدين، في العمر المساء يصاحبه بين الحجاب، ويحاولن استخدام اللغة الإنجليزية التي تعلمنها في المدرسة مرددين الجمل التالية: "مشيت القيلة خمسة كيلومترات"، "تحتضر للمدرسة في الصباح"، "أفضل النوم في المنزل، ولكني أخشى من الجنود"، وهؤلاء الفتيات ضمن خمسين لثامن الأطفال والفتيات في شمال أوغندا يسافرون كل ليلة إلى المراكز الممرانية خشية للتعرض للاختطاف على أيدي قوات "جيش الرب للمقاومة"، والظلية، تستند هذه المجموعة من الفتيات لامتدادات ومن المدهش رغم مخاطر الانتقال بين المنزل والمدرسة والمراكز التي يتروتن عليها ذهاباً وإياباً، وضيق الوقت للمذاكرة، والعيش تحت وطأة الفقر، أن تلك الفتيات مازالن يجاهلن للحصول على التعليم.

ومن المؤسف، أن العديد من أقرانهم لا تتاح لهم تلك الفرصة. ويشير "تقرير منظمة اليونسكو بشأن المراقبة العالمية لبرنامج التعليم للجميع" عن الفترة ٢٠٠٣-٢٠٠٤ إلى أن نصف الأطفال الذين فاتهم التعليم في العالم، والذين يقدّر عددهم بنحو ١٠٤ مليون طفل، لا يذهبون إلى المدرسة في الدول التي شهدت صراعات أو التي تحولت للتعايش منها.

وتجدد الإشارة إلى أن موضوع "التعليم في حالات الطوارئ" لم يدرج على أجندة الشؤون الإنسانية سوى في العقد الماضي، عندما أثارت لأول مرة سيدة موزمبيق الأولى السابقة، جراسا موشيل، بوصفه موضوعاً مُلغلاً. ورغم أن وضع التعليم في



وبالإضافة إلى ذلك، كان للانتفاضة الأقصى في سبتمبر عام ٢٠٠٠ في الأراضي الفلسطينية المحتلة أثر كبير على حق الأطفال في التعليم

## التعليمية؟

## دور الأطفال:

ما الدور الذي يلعبه الأطفال في حماية أنفسهم وفي تحديد وإثارة الموضوعات المحلية المتعلقة بالحماية؟ وما الأنظمة المعمول بها والتي تكفل لهم التفتيش عن الانتهاكات؟

## دور المجتمع:

هل هناك أساليب يستطيع المجتمع المحلي من خلالها تعزيز دور التعليم في حماية الأطفال بالمجتمع؟ وما الوسيلة المحلية لمشاركة المجتمع في المدارس، وهل شتات تلك الوسيلة لأولئك الذين من المرجح بشكل كبير أن يتعرض حقوقهم للانتهاك؟

## توفير الموارد:

كيف يمكن للمدارس أو البيئات التعليمية غير الرسمية أن تكون أكثر أماناً من الناحية الفعلية للأطفال؟ وما الطرق التي يمكن من خلالها للجهة الوطنية المختصة بالتعليم أن تحصل مسئولية حماية حقوق الأطفال ورعايتهم؟ وما أثر الموارد البشرية أو المالية في تحسين دور التعليم في حماية الأطفال؟ وما مستوى الدعم الذي يوفره التعليم ضمن برامج المساعدات الإنسانية أو الإصرار، وهل هذا الدعم كافٍ؟

## الدروس المستفادة

رغم أن الوقت مازال مبكراً لاستخلاص الدروس المستفادة المدعمة بالحقائق، ظهر موقف مشترك، وهو أن كل مشروع ركز، بأشواطه الخاصة، على المشاركة بوصفها آلية لتحصين الحماية المحلية للأطفال على أرض الواقع. وسواء كان التركيز على مشاركة الأطفال أو الأباء أو المدرسين، فإن مشاركة وقيادة تلك المجموعات المختلفة نظراً إليهما بوصفهما حلقة الوصل المفقودة لجمال اتفاقية حقوق الطفل<sup>١</sup> أكثر من مجرد حبر على الورق.

وتعتبر نظم التعليم من بين الليات المجتمع التي تسعى جاهدة، حتى وإن لم تنجح دائماً، للوصول إلى جميع الأطفال. ومثل الفتيات في أروغندا، سيقم الأطفال تحصينات استثنائية للحصول على التعليم. ومن ثم، يُقصد بحماية الأطفال وحقوقهم التأكد من أن فرص التعليم متاحة، وكذلك التأكيد، بنص اللتر من الأهمية، من أن التعليم يستجيب للمخاطر التي يواجهها الأطفال في حياتهم اليومية.

ويتعين أن يدرك كل هؤلاء الذين يقومون بوضع البرامج المعنية بحالات الطوارئ وقطرة ما بعد الصراعات ما يلي:

الجيد والحماية. لقد نسب التوغل العسكري والتبؤد على التحرك بشكل متكرر في منع الأطفال والمعلمين من الوصول إلى المدارس، وحتى عندما يتمكن هؤلاء الأطفال من الوصول إلى المدرسة، فإنهم يواجهون بيئة تعليمية صعبة إذ أثرت الاضطرابات والعنف والتفويض داخل المدارس على العلاقات في المدرسة. وعلى درجة التركيز، وعلى فرص اللعب.

وفي عام ٢٠٠٣، نفذت منظمة "التحالف الدولي لإنقاذ الطفولة" مشروعاً بحثياً يقوم على المشاركة لبحث الموضوعات التي تتعلق بحق الأطفال في التعليم والحماية. وتوصل البحث إلى أنه رغم أن الأطفال ينظرون إلى المدرسة على أنها من الأماكن التي قد يشعرون فيها بالأمان بعيداً عن الأعمال العسكرية، هناك حالة متزايدة من العنف داخل المدارس بسبب العقاب الجسدي والعنف بين الأطفال. وتم تقديم نتائج هذا البحث إلى لجنة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان في مارس عام ٢٠٠٤. واستناداً إلى هذا البحث، تعمل منظمة "التحالف الدولي لإنقاذ الطفولة" مع شركائها، وهم وزارة التربية والتعليم العالي والمنظمات غير الحكومية المحلية (مؤسسة تلمر)، لدعم مشاركة الأطفال في تحديد مخاطر الحماية المحلية والتصرف بإزاء تلك المخاطر. كما تم إنشاء لجان للأطفال في العديد من المدارس لتتخذ أنشطة حمايتهم. وتتوالى المبادرات أمورا متعددة بدءاً بتعزيز الحماية البدنية عن طريق بناء سور حول المدرسة لخلق بيئة مدرسية خالية من العنف وانتهاداً بتشجيع زملاء الفصل لدعم أقرانهم.

ورغم أننا نعرف الكثير عن الروابط بين التعليم وحماية الأطفال، يحتاج المحيرون بتخطيط التعليم في الدول المتأثرة بالصراعات إلى طرح عدد من الأسئلة:

## حقوق الأطفال:

ما المخاطر التي يواجهها الأطفال فيما يتعلق بحقوقهم ورعايتهم، وكيف تقلصت تلك المخاطر بسبب حالات الطوارئ؟

## تحليل النظم:

ما عناصر الحماية التي يوفرها التعليم وعناصر الخطر التي يفرزها؟ هل يوفر التعليم الحماية بالتيكاي لبعض المجموعات أكثر من غيرها؟ ما التغيرات الضرورية التي يتعين إحداثها داخل الفصول الدراسية والمدارس وفيما بين المعلمين أو فيما بين مشرفي المدارس لجمال التعليم معيذا بالسياسة للفتيات، والأقليات وغيرهم من المجموعات المهمشة؟ هل مساهمة المناهج الدراسية الوطنية المابقة أو أساليب التدريس في الصراع؟ ما نوع الدعم النفسي المتاح في البيئة

- ينبغي أن تكون حماية الأطفال جزء لا يتجزأ من الأنشطة التعليمية في حالات الطوارئ، وأن تكون معياراً أساسياً عند الموافقة على برنامج أعد جهاز العامل بالمنظمات غير الحكومية والحكومات المعنية والجهات المانحة.
- ينبغي أن تتعكس موضوعات الحماية في سياسات التعليم الوطنية واستراتيجيات الاستجابة لحالات الطوارئ، وكذلك يجب نتائج المناهج الدراسية التي ترسخ الانقسامات وتشمل نل الصراعات.
- يجب اعتبار المدارس والمنشآت التعليمية "مناطق آمنة"، وتحسين المتحاربين من أن النظام الأساسي لاتفاقية روما يجبر المحكمة الجنائية الدولية محاكمة الذين يستهدفون المدارس والمنشآت التعليمية بوصفهم مجرمي حرب.

- يجب تخصيص مساحات مخصصة للأطفال المتضررين من الصراعات؛ ويجب أن تشمل عملية الإصرار على توفير مساحات تكفي لأن يلعب الأطفال في أمان.
- يمكن أن يكون وضع قواعد سلوك للمعلمين بمثابة آلية تضمن ألا يُسيء المعلمون معاملة الأطفال ولا يستخدموا العقاب الجسدي.

تشمل سوزان نيكولاوي وظيفة مدير التعليم بمنظمة "إنقاذوا الأطفال"، بالملكة المتحدة، في "البريق الاستجابة لحالات الطوارئ". بريد الإلكتروني:

s.nicolai@savethechildren.org.uk  
وشكر خاص لكارل تريهورن، وكالوس نيلسون، وكاتي بارنوت على إسهاماتهم في هذا المقال.

الموضوعات التي تمت مناقشتها في هذا المقال قد تم بحثها بتوسع في "ورقة شبكة الممارسات الإنسانية" والتي تحمل عنوان "دور التعليم في حماية الأطفال في فترة الصراعات"، ويمكن الاطلاع عليها في موقع: [www.odihpn.org/networkpaper042.pdf](http://www.odihpn.org/networkpaper042.pdf)

إعداد سوزان نيكولاوي وكارل تريهورن من منظمة "إنقاذوا الأطفال" بالولايات المتحدة، البريد الإلكتروني: [Ctriplehorn@dc.savethechildren.org](mailto:Ctriplehorn@dc.savethechildren.org)

١ جراسا مكليل، دراسة لنام المتحدة حول أثر الصراع المسلح على الأطفال، إدارة الإعلام، الأمم المتحدة، نيويورك، ١٩٩٦. الموقع على الإنترنت: [www.unicef.org/graca/grnright.htm](http://www.unicef.org/graca/grnright.htm)

٢ تقار: الجيش في ظل الصراعات: الأطفال الضحايا يتصدون بجرعة. على موقع: [www.savethechildren.org.uk/temp/scuk/CHR.pdf](http://www.savethechildren.org.uk/temp/scuk/CHR.pdf)

٣ [www.savethechildren.org.uk/temp/scuk/CHR.pdf](http://www.savethechildren.org.uk/temp/scuk/CHR.pdf)

## هل يُعرض التعليم الحماية للخطر؟

### أماليا قوسيت

إلى بيئة مدرسية صُممت على غرار البيئة المدرسية التي كانوا يعيشون فيها قبل نزوحهم. ولذلك، يجب أن تحدد برامج التعليم في حالات الطوارئ المجالات التي يعتقد فيها الأطفال أن وضعهم الجديد مؤلم لهم، والمجالات التي لا يقولون لديهم فيها ذلك الإحساس.

ويمكن تحقيق ذلك عن طريق السماح للأطفال بتغيير بيئتهم المدرسية ومناهجهم الدراسية مع أخذ تجاربهم الجديدة في الاعتبار. ومن شأن ذلك ليس فحسب أن يساعد على تمكين الأطفال من خلال المشاركة وإنما أيضاً يمنحهم الإحساس بالأمل والاعتزاز بأنهم يمكنهم أمر تعليمهم. ويمكن أن يشعق ذلك من خلال الالتزام بمفهوم المشاركة. وعلى سبيل المثال، أوضح ترتيب لقاءات بين الأطفال الليبيريين وقرانهم أينهم لا ينظرون دليماً إلى وضعهم بعد الصراع على أنه أسوأ حالا من وضعهم قبل الصراع. ومن المهم فيما يتعلق ببرامج التعليم في حالات الطوارئ الاعتراف بتغير آراء الأطفال، وتشجيع مشاركتهم عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرار بشأن المخاوف المتعلقة بحمايتهم والحلول اللازمة لذلك المخاوف.

### الحماية البدنية

فيما يتعلق بالصلة بين التعليم والحماية البدنية، يجب أن يؤخذ في الاعتبار الضغط الاقتصادي الذي يتعرض له الأمر الفارحة عقب حالة الطوارئ. ويؤدي كَوْن أن الأطفال مطلوب منهم الذهاب إلى المدرسة أثناء النهار إلى زيادة احتمال انخراطهم في أنشطة لكسب الرزق خارج القطاع الرسمي. ومن شأن ذلك أن يعرض الأطفال للخطر. وبعد البقاء أو الاعتماد على "قلمة علاقة جسدية مع رجل كبير في السن" للحصول على المال أو اللبس أو المأكل مثلًا، فحسب للممارسات التي تُعرض الشباب للوقوع في جبال علاقات استغلالية، وبالتالي، تزيد من خطورة تعرضهم للإصابة بفيروس HIV المسبب لمرض الإيدز وغيره من الأمراض الجنسية المعدية، كما يُعرض الفتيات منهم للعمل ما يقلل من فرص زواجهن فيما بعد.

ومن المقرّر أنه يجب حماية الأطفال من الاضطراب للعمل، ولكن إذا كان نظام التعليم يتجاهل الواقع الاقتصادي والاجتماعي لهم،

كثيراً ما يردد المناصرون لقضايا المجتمع أن "التعليم في حالات الطوارئ" يمثل أداة للحماية، ولكن هل هناك دليل قوي يدعم هذه الفؤلة؟ وهل يمكن أيضاً أن تُعرض هذه البرامج التعليمية للأطفال للخطر؟

### دور المجتمع

رغم عدم وجود إجماع في الرأي في هذا الخصوص، من الواضح أن المظل تشكل في داخله الشخصية العرقية والتحيزات في مرحلة مبكرة. وبمجرد أن تتكون، تزداد بمرور الوقت. وعلاوة على ذلك، تشير التحيزات إلى أن علاقة الآباء بالأبناء تتغير من أهم العوامل التي تؤثر على التنشئة الاجتماعية للأطفال. ولذلك، في الحالات التي يتم فيها تدويع الشخصية لدرجة هرب الناس من البلاد أو يقومون بأعمال عنف، يعد من قبيل عدم الشعور بالمسؤولية الاعتقاد بأن بإمكان التعليم أن يغير مواقف المجتمع بأسره. وكذلك من الممكن أن تؤدي ثقافة السلام التي تخاطب الأطفال دون سواهم، بمعدل عن أوضاعهم، إلى مزيد من المخاطر؛ إذ من الممكن أن تؤدي الاتجاهات التوفيقية إلى زيادة ضغطهم واتهامهم بالتلزم أو الخيانة. ولذلك، هناك حاجة لإشراك المجتمع بأسره في برامج ثقافة السلام، لأن استهداف الأطفال فحسب في تلك البرامج يتجاهل حقيقة أن الأطفال يعيشون في عالم يُسك فيه الكبار بزماء السلم، ولا نقول ذلك كترعية لوقت برامج ثقافة السلام، وإنما للتنبؤ إلى ضرورة أن تكون هناك حلقة وصل مدروسة ومنظمة بشكل أكبر بين مواقف المجتمع بأسره ومواقف الأطفال.

### هل يعيش في بيئة طبيعية أمراً ممكناً؟

كثيراً ما يُقال أن الإسراع في إنشاء نظام للتعليم الأساسي يمكن أن يعزز الإحساس بالعيش في بيئة طبيعية من خلال التنظيم والقدرة على توقع الآتي. ومن الممكن أن يؤدي الإيقاف بوسخ الإحساس بفقدان الأمل. ومع ذلك، لا يعد الوضع الذي يجد فيه الأطفال النازحون أنفسهم وضعاً طبيعياً، وقد لا ينظر الأطفال إلى البيئة التي يعيشون فيها بنفس الطريقة التي كانوا ينظرون إليها سابقاً. ولذلك، يجب إجراء مزيد من التحليل العميق حول ما يمثل "بيئة طبيعية" من وجهة نظر الأطفال.

وفي أعقاب كل حالة طوارئ، قد يكون من غير المناسب توقع أن يعود الأطفال

أصلاً "المبادئ التوجيهية بشأن النزوح الداخلي" التأكيد مرة أخرى على أهمية الوثائق المفصلة التي تحمي الحق في التعليم في كل الأوضاع. ومن المقرّر أن يحمي التعليم الأطفال من خلال إرساء نظام ثابت للتعليم وخلق الإحساس لديهم بأنهم يعيشون في بيئة أساسية المعيشة والأمل في المستقبل. ولكن من الخطورة عدم الاعتراف بأن بإمكان التعليم أيضاً أن يُعرض الأطفال للخطر ثقافياً ونفسياً ودينياً.

المناهج الدراسية القائمة على التمييز المنعروف أنه أثناء الصراعات التي تنطوي على توترات عرقية حادة، قد تتميز المناهج الدراسية لصالح المجموعة العرقية أو السليسية أو الدينية المهيمنة. ويمكن أن يؤدي ذلك إلى تقويض الوحدة الثقافية للكتليات العرقية أو السليسية أو الدينية الأخرى في المجتمع، مما يجعل الأطفال يشعرون بالقمع والحرمان داخل النظام التعليمي، الأمر الذي بدوره إلى تفاقم التوترات الحالية.

وبدلاً من ذلك، من الممكن تعزيز مشاركة المجتمع في المدرسة وغرس الإحساس بالاعتزاز في ثقافة الطفل عن طريق استخدام لغة مجموعة معينة في أكبر عدد من المجالات التوجيهية بقر الإمكان. وتعد المبادئ التوجيهية واحدة من بنوع وثائق من الحقوق تضمن صراحة على حق كل شخص في أن يستخدم لغته. ومن الممكن عدم استخدام لغة جماعات معينة في المناهج الدراسية الوطنية في إطار سمية للتمييز تمارسها الدولة. ومع ذلك، عادة ما تستخدم برامج التعليم في حالات الطوارئ مناهج محلية. وفيما يتعلق بالأطفال النازحين بسبب العنف والتمييز العنصري، قد يؤدي استمرار تطبيق المناهج الدراسية، التي كتبت مستخدمة قبل النزوح، إلى تعزيز ذلك التمييز. ولذلك، من المهم أن تأخذ برامج التعليم في حالات الطوارئ هذا الفكر، ويقدّر الإمكان تدرج اللغة الأم للأطفال في الأنشطة التعليمية، وعليها أن تضع في اعتبارها احتمال أن تنطوي المناهج المحلية على التمييز.



الشدة والأزمات التي تستمر لفترات طويلة، بغلق ما يرمز إليه بناء الدولة، وعادة ما يشكل المعلمون أكبر عدد من العاملين المدنيين بالحكومة غير العسكريين. ويمثل عدم التنسيق في مجال التعليم تحالفاً فرصة كبيرة لتوحيد الناس الذين فرقهم العرق أو الإقليم أو الدين.

هذا المقال مقتطف من مقال "تنسيق التعليم أثناء حالات الطوارئ والإعمار: التحديات والمسؤوليات" Co-ordinating education during emergencies and reconstruction: challenges and responsibilities بقلم مارك سومرس، المعهد الدولي للتخطيط التعليمي، اليونسكو، عام ٢٠٠٤. ويمكن الاطلاع على نص المقال بأكمله على الموقع: [www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/A245.pdf](http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/A245.pdf)

يعمل مارك سومرس مستشاراً، وزميل أبحاث في مركز الدراسات الأفريقية، بجامعة بوسطن. انظر موقع [www.bu.edu/africa](http://www.bu.edu/africa)، كما يعمل خبيراً متخصصاً في برنامج "للشباب في خطر" مع مركز الرعاية الأمريكية وبرنامج دعم نشاط التعليم الأساسي والسبابة (BES). ويمكن الاتصال به عن طريق البريد الإلكتروني: [msommers@bu.edu](mailto:msommers@bu.edu)

المعلمين ونظرائهم الدوليين في أقرب وقت ممكن، للقضاء في مرحلة مبكرة على الشعور بالحد وعدم الاحترام والاستياء الذي من شأنه أن يشوه العلاقات بين الجهات الدولية والمحلية المعنية بالتعليم؛

- أن تعمل مع النظراء المعلمين وغيرهم من الوكالات الدولية لوضع سياسات مشتركة بشأن دفع أجور المعلمين ووضع نظم لتحديد الأنشطة التدريبية اللازمة للمعلمين وإقرارها وقبولها، وكذلك بشأن حصول الطلاب والامتحانات الوطنية؛
- أن تبتل مزيداً من الجهود لوقف اجتذاب العاملين المحليين من جانب الهيئات الدولية؛
- أن تكون مستعدة لمواجهة احتمال أن ترفض الهيئات التعليمية المحلية المعونات التي لا تتماشى مع أهدافها وخططها؛ وهو احتمال متزايد بشكل كبير.

- أن توضح، في المراحل الأولى للتدخل في كل دولة متضررة من الصراعات، دور اليونسكو في مقابل دور المفوضية العليا لشؤون اللاجئين وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي واليونسيف؛
- أن تتأكد من أن التكاليف الكبيرة للتنسيق (تكليف التدريب والانتقالات والترجمة والتصوير والاتصالات) مدرجة في الموازنات مثل أي نشاط إنساني آخر.

وخلاصة القول، إن أهمية وجود نظم تعليمي، يستطيع إلى حد ما الحفاظ على كفاءته متمسكاً، حتى ولو كان ذلك بشكل هش، أثناء فترات

رغم أن العلاقات بين الجانبين قد تنمو لتصبح ممتازة، فإن تفاوت قوة كل منهما دائماً ما يكون واضحاً. ويتضح ذلك من عدم تولي المجتمعات، بصفة عامة، المسؤولية الفعالة عن تعليم أطفالها. وتؤكد المصطلحات الفنية المستخدمة بشكل كبير في العمل الإنساني هذه العلاقة، إذ غالباً ما يُطلق على الناس الذين يحصلون على مساعدات من الوكالات الإنسانية اسم "المستفيدين" أو "المتلقين للمساعدات" وليس "الشركاء".

ويربط نظام التعليم المُمنسق أفراد الشعب من الدولة نفسها. وعندما يتم تنظيم هذا التنسيق بشكل جيد، يمكن للتعليم، من بين جملة أمور أخرى، أن يساعد في ربط الدول المتكسكة والحد من حالات تعرض الأطفال والطلاب المتضررين من الحروب للضرر والخطف والعمل الإجباري. ومن ثم، ينعن على الجهات المانحة والجهات الدولية المهتمة بالتعليم القيام بما يلي:

- أن تعترف بأن أي إطار عمل للتنسيق لا يحدد دور الحكومة الوطنية أو الهيئة التي تتولى المسؤولية الفعلية عن التعليم يكون بالضرورة إطاراً غير كامل؛
- أن تتوقع، دون أن تبدي امتعاضها، أن تسعى وزارات التعليم التي تعوزها الموارد إلى الحصول على التمويل لتنفيذ العمليات التي ترغب في تنفيذها (ولتكلمة مرتبة؟)؛
- أن تبدأ في تدريب وبناء قدرات المسؤولين

مخيم شيمببا  
للاجئين في  
بنجاليا





# التعليم في حالة الطوارئ في العراق

أنيتا مالي وكارل تريبلهورن

في مناطق الأزمات، يعد إجراء تقييم رفيع المستوى، يتضمن الإنصات إلى الشباب، أمراً حتمياً للبرامج الرافقة للتعليم وتوفير الحماية



سور حليلي، حور حبيبي، أنيتا مالي، كارل تريبلهورن

ولأن المدارس كانت مغلقة ولم يكن من المتوقع فتحها قبل سبتمبر، أقامت جمعية إنقاذ الطفل معسكرات صيفية. وفي يوليو وأغسطس ٢٠٠٣، شارك ٨٥٠٠ طفل في ثمانية مواقع في معسكرات صيفية مفتحة أسبوع تم تأسيسها للأطفال بنض النظر عن وضعهم الدراسي أو العرقي أو الوضع الاجتماعي أو إذا ما كانوا يعانون من إعاقة ما. وشارك في المعسكرات أطفال من المجتمعات المسيحية والإسلامية وغيرها. ووفرت الجمعية وسيلة النقل لمن يقطنون منهم في مجتمعات بعيدة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومن يعيشون في دور رعاية مكتفية.

وكان في مقدمة الأولويات التأكد من أن المعسكرات المسيحية وفرت مكاناً آمناً وإيجالاً ليليل في الأطفال ويندمجوا معاً. وتراوحت الأنشطة التعليمية والترفيهية ما بين عقد فصول لمحو الأمية وتعليم الحساب إلى عقد فصول للرياضة والموسيقى والغنى. وانخرطت إبنات الطفل من خلال خبرتها العملية أن هذه الأنشطة تفكك من التأثير النفسي للحرب وتعد الأطفال للتأقلم بالمدرسة من جديد. كما تم إعداد الأطفال لمواجهة واقع ما بعد الحرب عن طريق توعيتهم بالموضوعات الصحية، وموضوع الأنعام الأرضية والأشجار التي لم تنج. وفي نهاية كل معسكر كان الأطفال وأولياء الأمور والمتطوعون ينظمون احتفالات مجتمعية لإطلاع المجتمع بأسره على هذه الموصوعات. وفي المجتمعات التي أقيمت فيها المعسكرات الصيفية ساعدت جمعية إنقاذ الطفل إلى حد ما في إعادة تأهيل المدارس ومراكز الشباب. وتم إصلاح شبكات المياه والصرف الصحي وتغيير النوافذ والأبواب التي تدمرتها الحرب كما تم إعادة طلاء الفصول الدراسية التي تعرضت للنهب والسلب.

وعندما فتحت المدارس، رأت جمعية إنقاذ الطفل أنه من أجل الوصول إلى الأشخاص الأكثر احتياجاً، وتعين تركيز أنشطة الدعم في المناطق الريفية في محافظة البصرة والتي كانت قد تأثرت بالفعل بالحرب الإيرانية العراقية، وتعرضت للإهمال في عهد نظام الحكم السابق وتتوقع استقبال أعداد كبيرة من اللاجئين العراقيين والأشخاص النازحين داخلياً. وفي أثناء هذه المرحلة الثنائية لعملية التقييم اكتشفت الجمعية أن مباني المدارس كانت غير مهيأة لاسيما التصول

ويجب أن تهتم عمليات تقييم التعليم بالاحتياجات اللازمة لحماية الأطفال في إطار متطلباتهم التعليمية الشاملة الرسمية وغير الرسمية. ويؤدي التقييم الكامل للطرف الجيدة للأطفال في مناطق الأزمات إلى إنقاذ أرواحهم وتحسين برامج التعليم. ويجب على المنداء، الذين لا يتوفر لهم عدد كاف من المعلمين ولا الوقت الكافي، أن يحفظوا على التوازن بين الصعاب بين تقديم البرامج وتقييمها، لاسيما في أثناء المراحل الأولية من أية حالة طوارئ.

ويعد التعليم عنصراً حيوياً من عناصر المعونات الإنسانية والمساعدات الخاصة بإعادة الاندماج في المجتمع. وفي الشهور الصعبة التي أعقبت نهاية نظام حكم صدام وفرت التعليم عنصر استقرار في حياة الأطفال. وكان بدء العام الدراسي في العراق في أكتوبر ٢٠٠٣ بمثابة ركن هام في استئناف الحياة الطبيعية. وعلى الرغم من تركيز قدر كبير من المساعدات على الاحتياجات الأكثر إلحاحاً المتعلقة بتوفير المأوى، والسلع المنزلية، والأمن الغذائي وتوليد الدخل، من المهم عدم تجاهل الاحتياجات الأخرى للأطفال وهم يواجهون لغة صعبة ومنها دراسياً جديداً وظروفاً غامضة بعد الحرب.

## عمليات تقييم المدارس والحماية

تدعم جمعية إنقاذ الطفولة في الولايات المتحدة "Save the Children USA" التعليم الرسمي وغير الرسمي لخمسين ألف طفل في محافظة البصرة جنوب العراق. ورسمت المشاركة وعمليات التقييم الجيدة بالاحترام، لاسيما في أثناء المرحلة المبكرة من حالة الطوارئ، الثقة عند الأطفال ومسؤولي المجتمعات والحكومة وسهلت وضع برامج للتعليم المتعمرة على مدى أطول.

وفي حزيران/يونيو ٢٠٠٣، أجرت جمعية إنقاذ الطفل تقييماً للاحتياجات السريعة شمل عدة قطاعات من بينها التعليم. وتم تقييم احتياجات وقدرات الأفراد والمجتمعات لتحديد طبيعة استجابة جمعية إنقاذ الطفل. وبالإضافة إلى الصحة والمأوى والمياه. وتبين أنه لم تكن هناك استجابة ملائمة لاحتياجات الأطفال المتعلقة بالصحة والتعليم والجانب النفسي.

لتي تم تهيئها بالمقاعد والسيورات المهيئة.

وأعطت جمعية إنقاذ الطفل الأولوية لشربين مدرسة ابتدائية وبدأت في القيام بأنشطة بمشاركة المجتمعات. وأسهم السكان المحليون في صيانة المدارس وتوفير الأمن وحشدوا المتطوعين لقيادة حملات التوعية بالألغام الأرضية والأنشطة الترفيهية. واضطلعت جمعية إنقاذ الطفل بمسؤولية إعادة تأهيل أو إصلاح المدارس وتوفير أنائها والمواد الخاصة بالنشاطات الريضية وشغل أوقات الفراغ والأجهزة المساعدة في عملية التعليم والمواد المكتبية.

وبالتعاون مع معهد تدريب المعلمين في البصرة طورت جمعية إنقاذ الطفل منهاجاً دراسياً يركز على أساليب تعليم الأطفال، والاحتياجات النفسية لهم، والوسائل البديلة للانضباط وجمع مهارات كعب الرزق في الموضوعات الدراسية الحالية ونفذ المنهج الدراسي المنفرد بنجاح في المدارس لشربين وسهلت تطبيقه في مدارس أخرى في العام المقبل.

عن زملائهم.

- ممارسة الضغط لإيجاد حلول للطلاب المأجزين عن الالتحاق بالمدارس بسبب الافتقار إلى الوثائق اللازمة لذلك.
- تحسين البنية الأساسية للمدارس لاسيما شبكات المياه والصرف الصحي.
- توعية المعلمين والوالدين باحتياجات الأطفال فيما يتعلق بالانتماء والوثائق النفسية
- توعية الأطفال بالأنغام الأرضية والخافز التي لم تتفجر والسلامة العامة.

### البرامج المستقبلية والدروس المستفادة

مع استمرار عملية إعادة إعمار العراق متواصل جمعية إنقاذ الطفل استخدام عمليات التقييم لتوسيع نطاق أنشطة التعليم وتطويرها، وإعادة تأهيل المدارس، وبناء مهارات المعلمين وتعزيز قدرته لحاج التعليم في المجتمع. ويجب تصميم نهج جمعية إنقاذ الطفل فيما يتعلق بعمليات التقييم في المستقبل بشكل جيد للغاية لأن المجتمعات تشعر بالاستياء عندما يتم تقييمها وتسجيل احتياجاتها دون تقديم خدمات لها

والدروس التي تعلمتها جمعية إنقاذ الطفل من العراق دقيقة وواضحة وعميقة وتمكن أفضل الممارسات المعروفة. فعمليات التقييم ذات المستوى الجيد ضرورية لوضع برامج تعليم على مستوى رفيع. ويتعين أن تراعى الأساليب الشاملة لمساعدة الأطفال على الالتحاق من جديد بالمدارس وإعادة الانضمام إلى المجتمع. فضلاً عن الاحتياجات الخاصة للأطفال وتوفير المساعدات الملزمة على أسس المقترحات التي تم التوصل إليها من خلال الإنصات إلى آراء الشباب. وإذا لم تشمل عمليات التقييم أي لها بها اليات لتشجيع الشباب على الإلهاء برأيهم، فسنكون جوانب كثيرة من احتياجاتهم قد أغفلت. ويتعين أن تجري عملية التقييم في جميع مراحل الأنشطة لأن من المهم تحديد ومواجهة الاحتياجات المتغيرة للأطفال فيما يتعلق بموضوعي الحماية والتعليم.

أبتنا مالي مديرة برنامج حماية وتعليم الأطفال  
لتقاع لجمعية إنقاذ الطفل في العراق، البريد  
الإلكتروني:

amalley@savechildren.org

كارل تريبلهورن متخصص في برنامج تعليم  
الأطفال في حالات الطوارئ الذي تنفذه جمعية  
إنقاذ الطفولة، البريد الإلكتروني:

CTriplehorn@dc.savechildren.org

■ أن عددا كبيرا من الأطفال اللاجئين المقيدين لا تتوفر لديهم مهارات الكتابة والاستيعاب باللغة العربية. لاسيما من تلقوا تعليمهم باللغة الفارسية ويتحدثون بها في المنزل.

■ أن الفقر يحول دون الالتحاق عدد كبير من الأطفال اللاجئين بالمدارس، حيث قد يضطر أن الأمر تنتقل عائلة من مكان إلى آخر، وفي بعض الأحيان لا تستطيع دفع تكاليف زرع المدرسة وأدواتها المكتبية.

■ أن نقص إمدادات المياه في المدارس وسوء حالة شبكات الصرف الصحي ضاقت الأطفال المقيدين بشكل كبير.

■ أن الاختلاف في المناهج الدراسية بين إيران والعراق يعرقل عملية إعادة دمج الطلاب المقيدين؛ نظرا لأن اللغة الإنجليزية لا يتم تدريسها في المدارس الابتدائية في إيران، على خلاف الحال في العراق، يناحر الأطفال المقيدين في تحصيلهم الدراسي.

■ أن كثيرا من المقيدين وعائلاتهم يفتقرون إلى الوثائق اللازمة للتسجيل في المدارس العراقية.

وأسرت المفنشات التي أجرتها مجموعات محورية صغيرة مع الأطفال المقيدين، في إطار ودي بعيد عن التهريب، عن جمع معلومات عن تجربتهم فيما يتعلق بإعادة دمجهم. وقد طلب من الأطفال رسم صور عن الأشياء التي يحبوها والتي لا يحبوها بالنسبة إلى سكنهم الجديد وما كُتب منهم توضيح ما قاموا برسمه. ووجد الكثير منهم صعوبة في رسم شيء ما يحبوها في سكنهم الجديد. وغالبية الصور تضمنت مناظر من إيران، لاسيما المنازل، والمساجد، وأشجار التفاح، والأنهار والجبال. ومن الواضح أن كثيرين يشعرون بالاشتياق إلى العودة إلى إيران ولا يعرفون الكثير عن العراق، ومما يؤثر القلق أن كثيرا من الصور التي قلموا برسمها عن العراق تضمنت طائرات حربية، ومروحيات، ودبابات وجنود احتلال وقصف أو إطلاق نار على منازل عراقية وأشخاص عراقيين. وتوضح تفسيرات الأطفال للصور أنهم يعتبرون أن العسكريين يمثلون تهديدا لهم ولأسرهم والمدرسين وهذه الصور توضح أن على والوالدين والمدرسين تداول هذه المسائل بتوع من الحساسية. وبعض النظر عما إذا كان الأطفال قد شاهدوا بأنفسهم هذه الأحداث أو اكتسبوا مواقفهم من خلال وسائل الإعلام أو الأسرة، فإن مخاوفهم حقيقية. ويتعين مواجهة التكاذب في البرامج المستقبلية

ومن خلال المعرفة التي تم اكتسابها من الدراسات تعمل جمعية إنقاذ الطفل لتحقيق ما يلي:

■ عقد دورات دراسية إضافية عن اللغتين العربية والإنجليزية للطلاب المقيدين المتخلفين

وفي أكتوبر ٢٠٠٣ أشار تقييم الحماية تم إجراءه إلى إلى مجالات تثير القلق، فقد تبين مثلا أن حوالي 7٠٪ من المراهقين في المناطق الحضرية من البصرة يتعاملون الأدوية الطبية كمسكروبو كحولية كونها مشروبات مخفية. ومن الأمور المثقلة الأخرى اكتشاف تأثير الأسلحة الممنولة عن الإصابات غير المقصودة، والتي يستخدما الأطفال في عمد في أثناء النزاع مع الآخرين. ولمواجهة هذه القضايا وضعت جمعية إنقاذ الطفل مشروعاً لتشجيع على اتباع أساليب المعيشة الصحية لتعزيز عدم اللجوء لاستخدام المخدرات والأسلحة بين الشباب في المناطق الحضرية. وضمت مصلقات وكتب حكايات للأطفال وزار المعلمون في جمعية إنقاذ الطفل ١٨ مدرسة متوسطة وثانوية ودورا للقيام للقيام بحملات توعية حول المخدرات والأسلحة.

كما أوضح التقييم أن المجتمعات الريفية المنعزلة تأثرت إلى حد كبير بالأنغام الأرضية، وأنها تعاني من تدن في المستويات الصحية وأن فرص التحاق الأطفال فيها بالمدارس محدودة للغاية. ولمواجهة هذا الأمر، نظمت جمعية إنقاذ الطفل حافلة متحركة للترفيه وتعليم المهارات الحياتية وأنشطة الترفيه للأطفال ما بين ٩ و ١٦ عاما في المجتمعات الريفية التي لا تحظى برعاية كافية وذلك لمدة يوم كامل. وكان هدف المشروع هو التوعية حول الصحة والسلامة والأنغام الأرضية ومنح الأطفال فرصة للمشاركة في الأنشطة الترفيهية. وترك المعلمون في جمعية إنقاذ الأطفال المصنقات والمشورات وكذلك الوسائل التعليمية في كل مكان زاروه.

### إعادة الأطفال المنزحين

تحتل محافظة البصرة المرتبة الثالثة بين الأماكن التي يقصدها اللاجئون لاسيما القادمون من إيران كما تعد من الأماكن التي تزداد نسبة الهجرة الداخلية أو النزوح إليها. ولا يجد اللاجئون والمنزحون داخليا سوى مجتمعات فقيرة حقا تعاني من نقص في السكن وعجز في الخدمات العامة. وفي حالات كثيرة انضم اللاجئون المقيدين والأشخاص المنزحون داخليا إلى العائلات الأخرى الفقيرة التي تقيم في المباني العامة ولا تتوفر لديها القدرة على الحصول على الملوى اللائق.

وفي أبريل ٢٠٠٤، أجرت جمعية إنقاذ الطفل بدعم من الموفضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة دراسة لاحتياجات إعادة الاندماج بالنسبة إلى أطفال المدارس المقيدين من المنفى في إيران. وجمعت البيانات من ١٤٥٣ طالبا عاكدا في ١٥٣ مدرسة في المناطق المستهدفة. ولأوضح النتائج الأساسية للدراسة ما يلي:

# تطوير المعلم ورفاهية الطلاب

ريبيكا وينثروب وجاكي كيرك

يعتبر تحسين الدعم لتطوير الأداء المهني للمعلمين أمراً حيوياً في حالات الطوارئ، والأمراض المزمنة، وأوضاع الإعمار المبكر حيث إن المعلمين بمقدورهم أن يؤثروا تأثيراً إيجابياً كبيراً على رفاهية طلابهم.

مهما جاد إذا أردنا أن نحسن إعداد المعلمين للمعلم

مع الأطفال.

## "أنا لست معلماً" "حقيقياً"

ذكر ٩٢ في المائة من المعلمين في إثيوبيا و٧٥ في المائة من المعلمين في أفغانستان أنهم لا يعتبرون أنفسهم معلمين "حقيقين"، وكثير منهم قالوا أنهم لم يختاروا أن يصبحوا معلمين ولكن تم ترشيحهم من قبل مجتمعهم بسبب ارتفاع مستواهم التعليمي نسبياً. ومع ذلك، بمجرد أن ترشحوا أبدى هؤلاء المعلمون رغبة في خدمة مجتمعهم، ويقول أحد المعلمين من كوداسي "أنا أنقل معرفتي المحدودة لهؤلاء الأطفال في المخيمات". وبالنسبة إلى الآخرين، لم يكن التعليم سوى مجرد وسيلة لإعالة أسرهم. ولأنهم يتطلعون إلى التدرّس على أنه بمثابة إما تقديم خدمة للمجتمع أو مهنة لفترة قصيرة أو كليهما، وأنه ليس مهنتهم التي اختاروها بأنفسهم، يفكر الكثير من المعلمين للثقة في قدراتهم على أن يكونوا معلمين "حقيقين" و"كفاءه".

وقد كشفت الدراسة أنه في إثيوبيا ساعد التدرّس في أثناء العمل المعلمين على العمل بشكل فعال إلى حد ما، إذ أن الأدوات المكتسبة حديثاً مثل تحضير الدروس منحتهم، على حد قول أحدهم، "الثقة لمواجهة الفصل". وعلى الرغم من ذلك، ظل تصورهم عن المعلمين يختلف بشكل كبير عن الكيفية التي يرون بها أنفسهم. وفي إثيوبيا، على وجه الخصوص، شعر المعلمون أنهم لن يتمكنوا أن يصبحوا معلمين أكفاء حتى يتولوا من تعليمهم، بضخ النظر عن مقدار التدرّس الذي تلقوه في أثناء العمل. وكانت المعلمة على وجه الخصوص، اللائي ينخفض مستواهن التعليمي عن الرجال في الأغلب، أكثر عرضة لتلقي هذا النوع من التعليم. وتلعب نظرة المعلمين لأنفسهم دوراً هاماً في تقديم تعليم على درجة عالية من الجودة، وينبغي أن تؤخذ هذه النظرة في الاعتبار عند تصميم برامج لتطوير أداء المعلمين.

## المؤهلات البديلة المتوفرة في المعلمين

على الرغم من افتقار المعلمين للثقة والتأهيل المهني والخبرة، إلا أن هؤلاء المعلمين، في العديد من الفئات الأخرى، يعتبروا مؤهلين بدرجة عالية لأشغال الوظيفية التي يؤدونها. وركز

التعليمية، وتصنع المناهج، وتجرى عمليات التفتيش المدرسية، وتنشئ مجالس الآباء وتدريبهم، وتشارك الشباب في النشاطات الميدانية الترفيهية ونشاطات الأكران. وقد تم إجراء البحث حول الفصول الدراسية الملاجية في هذه المدرسة.

وتعمل اللجنة أيضاً مع جالية الأفغانيين المنفيين في باكستان منذ عام ١٩٨٠. ومع الشعب الأفغاني داخل أفغانستان منذ عام ١٩٨٨. وتجرى اللجنة أفغانستان، ومنها مشروع المدارس القائمة على مشاركة المجتمع. ويتعاون الوثيق مع الموظفين الإقليميين التابعين لوزارة التعليم، توفر اللجنة الفرصة للحصول على التعليم في الظروف التي لا تتوفر فيها مدارس حكومية عملة. وفي ثلاثة أقاليم، تدعم اللجنة الفصول الدراسية الابتدائية القائمة على مشاركة المجتمع والتي تضم ما يزيد على عشرة آلاف طالب. وتفتح هذه الفصول، التي تعد في المنزل أو في المنشآت العامة مثل المساجد، المناهج الدراسية الحكومية. وتتولى اللجنة تعبئة المجتمع لدعم التعليم، وتدريب المعلمين المرشحين من قبل المجتمع، وتوفر الأدوات المدرسية والمواد التعليمية، وعصليات الإشراف والتقييم. ويركز المشروع بوجه خاص على الفتيات لأن العوامل الثقافية غالباً ما تحد من قدرة الفتيات على السفر حتى لمسافات قريبة للذهاب إلى المدارس. وبينما تتمتع اللجنة بالدمج الكامل من وزارة التعليم في هذا المشروع، إلا أن المدارس القائمة على مشاركة المجتمع ليست جزءاً من النظام الحكومي ولا تتلقى أي دعم مباشر منها. وقد أجرى البحث حول الفصول الدراسية الملاجية في ٢٠ فصلاً من الفصول القائمة على مشاركة المجتمع في خمس قرى في باجراسي وشاراسيب في محافظة كابول.

وبرزت ثلاثة موضوعات رئيسة هي: هوية المعلم، ورفاهية الطالب، والتفاعل بين الرجل والمرأة. ويتلخص هذا المقال الجوانب المتعلقة بالموضوعين الأول والثاني.

## هوية المعلم

في حالات الطوارئ والأمراض المزمنة وأوضاع الإعمار المبكر، نادراً ما يلتفت أحد إلى تشكيل هوية التدرّس. ومع ذلك، يعتبر فهم هذا الأمر

وطوال العقد الماضي، ركزت الأطراف الفاعلة في مجال تقديم المساعدات الإنسانية اهتمامها ومواردها على تطوير التعليم بوصفه أداة للتغيير تهدف إلى تخفيف الضغوط النفسية والاجتماعية التي تؤثر على الأطفال في أثناء الحرب. ويعتبر دعم المعلمين من الأمور ذات الأهمية الخاصة في هذه الجهود. وتزداد أهمية المعلمين في حياة الأطفال بدرجة كبيرة في الأوضاع التي تتكرر بالفرزاع المسلح، فالأطفال ربما يكونوا قد فقدوا أو انفصلوا عن آبائهم، وقد يصبح الآباء أقل قدرة، لأسباب عديدة، عن دعم أطفالهم. بل ربما تزيد أهمية دعم تطوير الأداء المهني للمعلمين إذا علمنا أن النقص الحاد في المعلمين غالباً ما يعنى تعيين معلمين من بين الكبار والشباب الذين لم يمارسوا التدرّس على الإطلاق أو حتى لم ينتهوا من تعليمهم بعد.

## مبادرة الفصول الدراسية العلاجية

في تقييم داخلي لإبرام التعليم أجرت لجنة الإنقاذ الدولية في عام ٢٠٠٢، أدرك المعلمون المديونين للجنة أن تدرّسهم أدى إلى الأثر الإيجابي القصوى لتحسين جودة البرنامج. ونتيجة لذلك، طرحت للجنة مبادرة الفصول الدراسية العلاجية، والتي تهدف إلى تحسين تطوير أداء المعلمين من أجل تحقيق رفاهية الطلاب من خلال إجراء بحوث حول تجارب المعلمين والطلاب في المدرسة ومفاهيمهم ومعتقداتهم حول التدرّس والتعليم في بعض الدول الريادية المتناظرة. وتركز هذه المقالة على النتائج الأولية للبحوث التي أجريت في إثيوبيا وأفغانستان في أواخر عام ٢٠٠٤.

وتجدر الإشارة إلى أن لجنة الإنقاذ الدولية تعمل في إثيوبيا منذ عام ٢٠٠١ عندما أنشأت برنامجاً للتعليم في حالات الطوارئ لخدم اللاجئين من "كوداسي" في إريتريا، الذين هربوا من الاضطهاد الحكومي. ويقع مقر البرنامج في مخيم "الأنبي" الصغير نسبياً في منطقة شمال "تيجراي" الواسعة والمعروفة القريبة من الحدود الإثيوبية. وبالنسبة إلى العديد من الأطفال كانت هذه هي المرة الأولى التي يدخلون فيها المدرسة على الإطلاق. ويوجد في المخيم مدرسة ابتدائية واحدة بها ٢٥ معلماً وحوالي ٨٠٠ طالباً. وبالإشتراك مع مكتب التعليم الإقليمي الإثيوبي، تُدرّس لجنة الإنقاذ الدولية المعلمين، وتوفر الأدوات والوسائل



محمّد شهبلا لاجئ في إثيوبيا

أنهم ينتمون للمجتمع الذي يطعنون أبناءه يعني غالباً أن لديهم مؤلداً أكثر أهمية من شهادة التدريس. وفي إثيوبيا، بما أن المعلمين أنفسهم من اللاجئين، فإنهم ينتمون بوضوح للتطلعات والدوافع الخاصة بالتلاميذ وعائلاتهم، وببكتاتهم، على الأقل إلى حد ما، للتجارب مع هذه التطلعات والدوافع. ويدعم المعلمون نظرة الطلاب وذويهم إلى التعليم عن طريق التأكيد على أهمية الدراسة والعمل الجاد الآن أملاً فيما سيوفره عنه المستقبل. وهذا الانسجام في الرسالة التعليمية يُطمئن الطلاب ويؤكد لهم أنهم على "الطريق الصحيح". ويعتبر هذا النهج الذي يضع المستقبل في الصيوان سواء في التعليم أو في الحياة وسيلة هامة لزرع الأمل في حياة أفضل في نفوس أطفال الضحايا، الأمر الذي من شأنه أن يساعد على التعاضد مع الواقع المرير لوجودهم اليومي في المنفى. فضلاً عن ذلك، يظهر العديد من المعلمين الالتزام نحو الأطفال والمجتمع عن طريق، على سبيل المثال، الزيارات المنزلية للتلاميذ المكافحين لإصطحابهم دروساً إضافية. ويرى الكثيرون منهم أن لهم دوراً هاماً في المساهمة في نمو الأمة في مجتمعاتهم.

التلاميذ في الفصول والصلة المجتمعية بين الطلبة والمعلمين.

#### التدريب النفسي والاجتماعي للمعلمين

يحتاج أغلب المعلمين إلى الدعم عند العمل مع الأطفال الذين يشهدوا بشكل مباشر أو غير مباشر أحداثاً مؤذية مثل النزوح، أو فقد أفراد الأسرة أو العنف المباشر. وفي إثيوبيا، كما هو الحال في أغلب البرامج التعليمية التي تنفذها اللجنة، يتم توفير تدريب نفسي واجتماعي للمعلمين في أثناء العمل في شكل حصص منفصلة أو وحدات دراسية منفصلة للتدريب على أصول التدريس وإدارة الفصل. وتغطي الحصص موضوعات مثل تنمية الطلق، وتقنيات خلق بيئة ملائمة في الفصول، وكيفية التخلّط مع الأطفال، وكيفية التعرف على أي طفل مكتئب في الفصل، ومتى وكيف يحيل المعلم الطفل إلى المتخصصين في الصحة العقلية أو غيرهم. وقد تلقى المعلمون جميعهم تدريباً واحداً على الأقل أثناء العمل حول احتياجات الأطفال النفسية والاجتماعية.

وفي المقبيلات القريبة، أوضح المعلمون أنهم فهموا ما تعلموه في التدريب واحتفظوا به وأظهروا الكثير منهم وعياً بالمشورات المختلفة لرفاهية الأطفال. ومع ذلك، استندوا إلى مشاهداتهم للفصول، لم يكن هناك ما يدل على أن المعلمين استفادوا كثيراً بما تعلموه في التدريب اليومي للقاء الدرسية. وتحدث المعلمون عن الأسباب الأخرى الجيدة التي تكفغ التعليم إلى الحضور إلى المدارس؛ ومن بين تلك الأسباب، على حد قول أحد المدرسين، تعلم "الرحمة، والحب، والترايط الاجتماعي"، وكذلك السلوك القويم ومعلومات

وفي أفغانستان، يعتبر كَوْن المرء فرداً من أفراد المجتمع من أكثر المؤهلات أهمية التي يُستَردّجُ توافرها في المعلمين. وفي العديد من القرى، تحصل الفتيات على التعليم لمجرد أن الفصول الدراسية تعّد في موقع قريب من بيوتهن، ولأن القائم عليها معلمون معروفون وموقّرون فيهم من قبل آبائهن. وتُصمّم أشكال المدارس القائمة من مشاركة المجتمع، والتي تقوّمها اللجنة، بحيث تتواءم مع المجتمع حسب ما هو مقبول وحسب المعلمين المتوفرين. وفي بعض المجتمعات، يسمح الآباء لابنتهم بأن يتولّى تدريسهن معلم رجل بشرط أن يكون معروفاً لهم جيداً، وفي أحوال أخرى ينبغي أن تتولّى سيدة تعليم البنات. ويسمح بعض الآباء بأن يتواجد الأولاد والبنات الصغار في فصل واحد، في حين يصر آخرون على عدم الاختلاط في الفصول. وتقول إحدى الفتيات "نعم، وجود فصل للبنات فقط أمر مهم جداً، لأنه إذا كان هنا أولاد كان أبواؤنا سيمنعوننا من الحضور".

وعلاوة على ذلك، يوصل المعلمون الذين يدعمهم المجتمع المعرفة الثقافية المهمة. ويتوقع الآباء من المعلمين أن يكونوا قدوة يُحتذى بهم في الأخلاق الحميدة والسلوك القويم وأن يترنوا بأبائهم على تلك الأخلاق والسلوكيات. ويدرك المعلمون دورهم كنموذج يحتذى به بطلابهم ويبحثون عن أهمية خلق بيئة من الثقة في الفصول، على عكس العديد من المدارس الحكومية التي أفاد تقرير صدر مؤخراً أن العنف البدني والوجداني ينتشر فيها بشكل واسع. وتكمن أسباب هذا الاختلاف، على الأرجح، من بين أشياء أخرى، في قلة عدد

حول الصحة والنظافة الشخصية، بيد أن طريقتهم في تناول تلك الموضوعات كانت تعتمد، عموماً، على التحدث إلى الطلاب عن التحلي بالفضيلة والذاكرة. وبعد، ومع أن هذا الترجيح نحو المستقبل كان واضح الأهمية بالنسبة إلى الطلاب، إلا أنهم بحاجة اليوموا وتجربة التواجد في الفصول كي يُمنّي الأطفال من خلالها مهارات مثل الصداقة والترابط الاجتماعي.

ويشير البحث إلى أن التأكيد على الاحتياجات النفسية والاجتماعية للأطفال من خلال إعطاء حصص منفصلة أو وحدات دراسية منفصلة قلّمت بذاتهم قد لا يكون نهجاً فعالاً. وحتى لو وفرت تلك الحصص أوقاتاً ملموسة للتدريس في الفصول، تظل في الممارسة العملية منفصلة عن مفهوم وتطبيق المعلمين للمهارات العامة لأصول التدريس وإدارة الفصل. وهناك أيضاً مخاطرة تتمثل في التركيز الزائد على الموضوع، مما جعل بعض المعلمين يعتقدون أن التدريب يساعدكم على حل مشكلات الأطفال، وهذا لم يكن إلا مخطئاً له عند وضع التدريب. وربما يكون من الأفضل اتباع أسلوب إدراج المفاهيم النفسية والاجتماعية، دون أن نسميها كذلك، في التدريبات على أصول التدريس، ونشطيت الدروس، وإدارة الفصول. ومن شأن ذلك أن يجعل التركيز بعيداً عن مجموعة بعينها من "المهارات النفسية والاجتماعية" إلى الأدوات التي يحتاج إليها المعلمون لمساعدة معلمين أكفاء ولتحقيق مفهوم "الفصول الدراسية العلاجية". ومن المهم أيضاً البدء بشكل أوضح على المفاهيم الثقافية التي لدى المعلمين بالمثل حول طلابهم باعتبار أنهم ينتمون إلى نفس المجتمع.

ويتضمن ذلك التعرف الجماعي لأهداف تطوير المعلمين وعمليات التقييم الذاتي وأدواتها. وفيما يلي بعض الدلالات الأخرى التي خرجت بها اللجنة وغيرها من الجهات والحكومات التي تدعم التعليم في الأوضاع التي يحلجها لمساعدات إنسانية:

■ ينبغي أن تعترف برامج تطوير المعلم بشكل أفضل بالتجارب الحياتية للمعلمين ودوافعهم وتطلعاتهم. وينبغي دراسة الاقتراحات الأساسية التي وضعت على أساسها مناهج التدريب وخلق وسائل جديدة لدعم تطوير الأداء المهني طويل الأمد للمعلمين.

■ في المناطق التي تعاني من نقص حاد في المعلمين، ينبغي الاعتراف رسمياً بالمعلمين الذين لم يحصلوا على شهادات معترف بها، ولكنهم يمتلكون "مؤهلات بدئية"، وهذا من الأهمية بمكان لتعزيز التعليم في مناطق الإحصاء المبكر مثل أفغانستان.

■ ينبغي إدراج تدريب المعلمين على تفهم احتياجات الأطفال النفسية والاجتماعية، والذي غالبا ما يكون على شكل حصص منفصلة أو وحدات دراسية منفصلة، في تدريب مناهج التعليم العامة.

■ يتعين أن يكون تركيز التدريب على كيف يمكن أن يكون المعلم قوة جيدة لكل الطلاب، وعدم استخدام مصطلح التدريب "النفسي-الاجتماعي".

■ يجب الاعتراف بأهمية رفاهية الطلاب من ناحية التقيد في المدرسة، والتعلم واكتساب المعرفة عند وضع للتدخلات التعليمية في هذه الأوضاع.

قد اكتسبوا فوائد نفسية مهمة من معرفتهم أنهم في المستقبل سيتمكنون من المساعدة في إعادة توحيهم وأسرهم. وينظر الطلاب إلى إمكانية أن يصبحوا هم أنفسهم معلمين باعتبارها وسيلة لتحقيق ذلك؛ إذ أوضح ٧٨٪ من الطلاب أنهم يرغبون في أن يصبحوا معلمين، لأسباب مالية أو على حد قول أحدهم «لرعاية أسرتي والافاق عليها»، وسبب الدور الذي يلعبه المعلمون في تنمية مجتمعاتهم.

## يجب أن نقلل من أهمية عبارة نفسي-اجتماعي

وفي أفغانستان، أظهرت الدراسة أهمية أن يكتسب الطفل أو الطفلة صفة طالب أو طالبة. ويترعرع اعتراف المجتمع بهم كطلاب أمرا مهما للأطفال الذين تمت مقابلتهم. وبالنسبة إلى هؤلاء الأطفال، يعتبر المظهر الخارجي أحد الوسائل التي يعرف المجتمع من خلالها عليهم كطلاب، وتحدث العديد من الأطفال بشكل تلقائي وبالتفصيل عن ملابسهم المدرسية مقارنة بملابسهم المنزلية.

### الدلالات

■ تهدف مبادرة الفصول الدراسية العلاجية التي تتخذها اللجنة الدولية للإنقاذ ليس فحسب لتصحيح وضع البرامج والوسائل طويلة أو قصيرة الأمد، بل أيضا على المدى الطويل، لتمكين نظرتنا نحو الطلاب والمعلمين والتدريب والرعاية والحماية. وقد بدأت برامج اللجنة في إثيوبيا وأفغانستان بالفعل في تنفيذ برامج تنموية تركز أكثر على المعلمين،

ويُعتبر استخدام أسلوب التدريب النفسي-الاجتماعي للمعلمين، في شكل حصص أو وحدات الدراسية قائمة بذاته، أمرا مألوفاً في العديد من برامج التعليم في حالات الطوارئ. ومع ذلك، تخطط اللجنة حاليا، بعد أن اكتسبت الخبرة من هذا البحث، لتضمين المفاهيم والمهارات النفسية والاجتماعية في كافة تدريبات المعلمين على المواد التي يقومون بتدريسها وأصول التدريس.

### رفاهية الطلاب

هناك إجماع متزايد على التعليم يمكن أن يعزز الرفاهية بطرق مختلفة مثل إرساء نظام لعودة الحياة الطبيعية، وتوفير الفرص لتناول الخبرات الحديثة في بيئة آمنة، وتوصيل معلومات للمحافظة على الحياة. وأكدت النتائج الأولية في هذه الدراسة على أهمية بعض العوامل الإضافية.

في إثيوبيا، قال ٧٧٪ من المان من الطلاب الذي تمت مقابلتهم أن الجانب المفضل لديهم في المدرسة هو التعلم واكتساب المعرفة، فالدافع إلى التعلم في حد ذاته واكتساب المعرفة لأجل المعرفة ذاتها كان قويا ومهما بالنسبة إليهم. وعلى عكس القول أن اكتساب المعرفة من شأنه أن يُمكن الطلاب من أن يحصلوا على المنافع الاجتماعية والمادية التي شعروا أنها مهمة لهم. ومن هذه المنافع، على حد قول أحد الطلاب "الفضاء على الأمية في قبيبتنا" كذلك "كفي نصبح حكماة". ويعرف الطلاب أن ذهابهم إلى المدرسة يعني أنهم أصبحوا على الطريق لتحقيق هذه الأهداف، وهذا الأمر، على ما يبدو، له أهمية حقيقية لهم. ويبدو أن الأطفال



أنظر أيضا مقالة جاكى كيرك وريكا وينثروب  
بعنوان "المعلمين في المنازل والتعليم المدرسي  
للفتيات في أفغانستان" في سبتمبر ٢٠٠٤ على  
الموقع التالي:

www.id21.org/insights/insights-ed03/  
insights-issued03-art04.html

١ أدارت لجنة الإنقاذ الدولية ما يزيد على ٦٠ برنامجا  
تعليميا على ٢٠ دولة شهدت نزاعات خلال السنوات الخمس  
الماضية.

تشغل ربيكا وينثروب، بريد الكتروني:  
rebeccaw@theirc.org  
منصب مستشارة فنية للتعليم، وحدة تنمية  
وحماية الشباب والأطفال، لجنة الإنقاذ الدولية،  
الموقع:  
www.theirc.org

تعمل جاكى كيرك زميل أبحاث بمبادرة الفصول  
الدراسية العالمية ومركز البونيكو، جامعة  
المنستر، ومركز مكجيل للبحوث والتدريس بشأن  
المرأة، بريد الكتروني  
Jackie.kirk@hotmail.mcgil.ca

■ هناك حاجة لإجراء مزيد من البحوث حول  
الطرق الأكثر فعالية وملائمة لتطوير المعلم  
من أجل رفاهية الطلاب في حالات الطوارئ،  
والأزمات المزمنة، وأوضاع الإصرار المبكر.

## إخراج التعليم من الصندوق

ما زال التعليم في حالات الطوارئ يعاني من نهج الاستجابية لهذه الحالات رغم الإدراك المتميز لضرورة اعتبار التعليم نشاطا تنمويا وليس نشاطا للإغاثة.

الأمر نداعيت مهمة فيما يتعلق ببناء السلام  
في المدارس والمجتمعات، يجب على المعلمين  
تعليم ثقافة السلام إعادة النظر في الآليات التي  
تتوزع بناءه.

هل يتعين علينا اتباع أساليب وأصول التدريس  
الغربية؟ تتبع كثير من الوكالات أساليب تعليم  
خلالة وآليات إبداعية لا صلة تذكر لبعضها  
بالأطفال الذين تستهدفهم. ونادرا ما يجري تقييم  
هذه الأساليب والآليات فيما يتعلق بجودتها،  
وتكلفتها ومضمونها الثقافي. ويؤدي إدراج  
موضوعات دراسية إضافية (مثل، مرض  
الإيدز، والمهارات الحياتية، وتعليم ثقافة السلام)  
إلى زيادة عبء المعلمين الذين يتبنون تحت وطأة  
منهج دراسي مكثف للغاية. وهناك حاجة إلى  
إعادة النظر في كيفية تدريس هذه الموضوعات.

استخدام التكنولوجيا الجديدة أمر ممكن: رغم أن  
"اليونسكو" شجعت استخدام الاتصال الإلكتروني  
والاصالات عن طريق الأقمار الاصطناعية في  
مجال التعليم عن بعد، لم يتم بعد على نحو كامل  
دراسة إمكانات استخدام الإنترنت أثناء النزاعات  
وبعدها. وجدير بالذكر أن المشروع الإبداعي  
الذي تم تنفيذه في تنزانيا يبرز تلك الإمكانيات،  
فالسكان المحليون في مدينة كاسولو وللجانجو  
البورنديون في مخيم متاخلا المجاور يدخلون على  
الإنترنت عن طريق القمر الاصطناعي باستخدام  
أجهزة كمبيوتر تعمل بالبطاقة الشمسية. ويشعر  
اللاجئون بقيمة فرصة الاحتفاظ بصلات مع  
الأسرة والأصدقاء في بورندي وتلقي معلومات  
موتوق بها عن الوضع في بلادهم. ولا يشكون إلا  
من عدم توفر أجهزة كمبيوتر بشكل كافي لتلبية  
احتياجات مستخدمي الإنترنت الكثريين جدا!

يمكن شراء المواد والأدوات المدرسية من السوق  
المحلي لمساعدة الاقتصاد المحلي.

إلا أنه رغم التقدم الذي تم إحرازه باتجاه وضع  
البرامج الأكثر ملائمة للظروف، هناك عدد  
من القضايا المهمة التي ترجع إلى منتصف  
التسعينات والتي لم يتم معالجتها بشكل كاف.

استمرار معاقبة السكان المحليين: على الرغم من  
أن ما ينفق من الميزانيات الشاملة لللاجئين على  
التعليم قليل، فإن ما يُنفق على دعم تعليم السكان  
غالبًا ما يتم تجاهل دور المشاركة مع  
المجتمع في التعليم

المضيفين لللاجئين أقل. وما يزال هناك قدر  
هائل من القلاوت رغم الاستعداد الذي أظهرته  
الوكالات مؤخرا لمساعدة السكان المحليين إلى  
جانب اللاجئين. ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى  
الفصل بين الوكالات العاملة في مجال المساعدات  
الإنسانية وتلك العاملة في المجالات التنموية، بل  
وحتى بين العاملين في مجالات الإغاثة والعاملين  
في مجال التنمية لدخل الوكالة نفسها في بعض  
الأحيان.

التعليم الرسمي ليس حلا لكل شيء: يوضح  
البيت الذي قمت به في مخيمات اللاجئين  
التكنوليين والبرونديين في تنزانيا أن اللاجئين  
لا يفتخرون التعليم الرسمي السبيل الأكثر  
فعالية لبناء السلام. واعتبر البعض الآليات  
غير الرسمية، مثل الإذاعة وغيرها من وسائل  
الإعلام الشفهية، أكثر فعالية. ولما كان لهذا

وقبل عشرة أعوام كان هناك نهج واحد هو  
نهج "المدرسة في صندوق" والذي يناسب كل  
الحالات دون تقدير كاف للعوامل المحلية التي  
يجب أن توضع في الاعتبار عند توفير التعليم،  
فما الدروس التي تم تعلمها وتطبيقها، منذ ذلك  
الحين، من بنك المعرفة الزاخر الآن بالتجارب  
والممارسات والأدبيات؟

وخلال أزمة رواندا في الفترة ما بين عامي ١٩٩٤  
و ١٩٩٦، حرصت الوكالات التي شاركت في  
أنشطة تعليمية على تحقيق نتائج سريعة. وكان  
مفهوم "المدرسة في صندوق" الذي ابتكرته  
"اليونسكو" في الصومال" بهدف توفير "حقبة  
أساسية من المواد الدراسية" للتصوف الابتدائية  
الثلاثة الأولى تجسيدا لإصرار الوكالات على  
التفكير الفوري بغض النظر عن ظروف المجتمع.  
وعلى الرغم من أن هذه "الحقائب" قدمت حلا  
لعدد الفجوة المتعلقة بالمواد الأساسية، ثبت أن  
إرشادات التعليم كانت "إفهة"، على حد قول  
أحد المعلمين الروانديين، المعلمين المتمرسين  
في المخيمات في تنزانيا وجمهورية الكونغو  
الديمقراطية. وسرعان ما أصبح من الواضح أن  
الصناديق الزرقاء الضخمة أكثر نفعًا من المواد  
التي كانت تحتويها.

ورغم أن بعض الوكالات ما زالت تفضل سهرة  
ووضوح نهج "حقبة المواد"، هناك استراتيجيات  
أحدث تستخدمها مقدمو خدمات التعليم في حالات  
الطوارئ تأخذ في الاعتبار الظروف التعليمية  
والاجتماعية التي نشأ فيها اللاجئون أو الأشخاص  
النزحون داخليا. وتعتمد المناهج الدراسية أساسا  
على المواد الأصلية التي كانت تستخدم قبل نشوب  
الأزمة (مع إدخال أي تعديلات ضرورية) وكما



**جمع البيانات وتحليلها:** كشف البحث الذي أجرته في رواندا وجمهورية الكونغو الديمقراطية أنه لم يتم توظيف إلا القليل من القدر الكبير من البيانات والمعلومات الإحصائية التي تم جمعها منذ تطبيق برنامج التعليم في حالات الطوارئ، لإجراء أي تحليل منظم. وفي غالب الأمر تكون التقديرات السريعة التي تجرى في بداية أي برنامج طوارئ غير شاملة تماماً، وغير كاملة ونادراً ما تستخدم النماذج المعيارية.

وبالنسبة إلى كثير من الملتحقين ورؤساء الوكالات، لاسيما الذين تقتصر خبرتهم على مجال الإدارة فمصب، مازال للتعليم لا يمثل أولوية في حالات الطوارئ. وتعتقد بعض الوكالات أنه لا يمكن بل لا يجب إرساء التعليم في بداية الوضع الطارئ. وما يزال توفير الاحتياجات الضرورية للبقاء يمثل الأولوية بالنسبة إليهم. وهذا تجاهل كبير لمفهوم مشاركة المجتمع حيث مازالت أولويات الوكالات هي المهيمنة.

وتوضح تجربتي في البحيرات الكبرى، إلى جانب تطوير حديث تم إجراؤه لوضع التعليم بعد النزاعات في أفغانستان والبوسنة وكومبوديا ورواندا، ما يلي:

- يجب أن يكون التعليم أولوية بالنسبة إلى المتحدين والوكالات في أوضاع الطوارئ. ويتطلب هذا عقد اتفاقات ملزمة بين صانعي السياسات لدى الجانبين على أعلى مستوى.
- يتعين وضع سياسات إقليمية على مستوى الحكومات والوكالات للتأكد من إمكانية لملاقاة الأشخاص النازحين داخليا واللاجئين على الحصول على التعليم.
- يتعين مراقبة المنهج الدراسي لأي برنامج تعليم يتم تقديمه لضمان عدم وجود أي تأثير ضار في مضمون أو أسلوب التعليم من شأنه أن يساهم في زيادة العنف.

- بتعين تشجيع إيداعية المجتمع: وينبغي الدخول في مشاركات (وعقد إذا لزم الأمر) بين المجتمعات والوكالات لضمان المشاركة الحقيقية من جانب المجتمع.
- هناك حاجة لبحث إمكانية عمل "جواز سفر تعليمي" يتيح للأشخاص النازحين داخليا واللاجئين عبور الحدود وهم على ثقة بأنه سيكون هناك اعتراف بتعليمهم.
- وكلفت الحكومة النرويجية هي الوحيدة التي قدمت التزاماً بالتعليم كأحد أولوياتها الأربع للتمويل في حالات الطوارئ. وما يزال للتعليم في حالات الطوارئ لا يحظى بقدرة كاف من التمويل. وينظر إليه على أنه نشاط إغاثية وليس نشاطاً تنموياً يستحق أن تمنحه جميع الجهات المانحة والوكالات الإنسانية درجة أعلى من الأولوية.

نيلسمي بيرد تحضر لشهادة الدكتوراه في معهد التعليم بجامعة لندن وتعمل مستشارة

تعليم لبعض الوقت. وهي مؤلفة كتاب "النداء من المدرسة: التعليم بالنسبة إلى اللاجئين الروانديين"، ١٩٩٤-١٩٩٦، UNESCO IIEP والمؤلف في موقع المعهد الدولي للتخطيط التعليمي التابع لليونسكو، [www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/Rwanda ss.bdf](http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/Rwanda ss.bdf)

وكتاب "التعليم بعد النزاعات: استعراض للابتكيات وتجربة مركز المعتمدين البريطانيين"، مركز المعتمدين البريطانيين، الموقع: [www.cfbt.com/research/projects\\_postconflict.pdf](http://www.cfbt.com/research/projects_postconflict.pdf)

البريد الإلكتروني:

[lyndsaybird@raha.com](mailto:lyndsaybird@raha.com)  
[lyndsaybird@hotmail.com](mailto:lyndsaybird@hotmail.com)

١- تقديم لاستخداماته في الصمول بقلم أريك البرسمان على الإنترنت على الموقع <http://web.mit.edu/cis/www/migration/pubs/mellon/3-somalia.html>

## بناء المواطنة والمهارات الحياتية

مار جريت سينكلير

فالتعليم أمر ضروري لمساعدة الأطفال وصغار السن ممن اضطروا من النزاعات ليعيشوا حياة طبيعية، ولإعدادهم لمرحلة البلوغ التي من المأمول أن تكون البيئة فيها أكثر أمناً وسلاماً. وإذا، يجب تعليم الأطفال الذين يتعرضون للعنف والحدود منذ نعومة أظفارهم المهارات والقيم الحياتية لكي يتولد لديهم الإحساس بالاحترام تجاه بعضهم البعض ولكي يبنوا مشاعر التعصب ضد المجموعات العرقية أو الدينية الأخرى.

يرددون لتدرس عن ظهر قلب أو يدونون بعض الملاحظات استعداداً للامتحانات. ولكن، مؤخرًا، تزايد الوعي بمدى أهمية التعليم في حالات الطوارئ للتوعية "بالمهارات الحياتية" اللازمة للبقاء.

في كثير من الأحيان، ظل التعليم في حالات الطوارئ والمراميل المبكرة من إعادة الإعمار مجرد شرح نظري للدروس وكتبتها على السبورة. وكانت الجهات المانحة تشعر بالرضا إذا ما جلس الأطفال أمام المعلم والمبصرة وهم

في الوقت الذي يجري فيه إيواء النازحين (أو كما يقول البعض "تخزينهم") في مخيمات ضيقة، هل يتم "بذل مجهودات كافية لمساعدتهم على اكتساب المهارات اللازمة للحياة والبقاء لتحقيق مستقبل قائم على المصالحة، وحقوق الإنسان، والإدارة الديمقراطية للحكم؟



مقتبة عن فيروس المسبب للإيدز ومرض  
الأيديز: دافع عن حقوق الإنسان  
OHCHR)، UN AIDS  
http://www.ohchr.org/who.int/publications/  
2003/9241591145.pdf

وتحمل الأزمات في طبيعتها مخاطر صحية عديدة، بدءاً بالزواج إلى المخيمات المزدحمة وغير الصحية وانتهاماً بممارسة عائلات جنسية غير مرغوبة أو لا تتوافر فيها سبل الوقاية مع أشخاص مصابين بمرض الإيدز. ويمكن أيضاً أن تكون هناك مخاطر بسبب الأعلام أو الذخائر التي لم تنفجر. وبالإضافة إلى ذلك، قد يلحق الضرر بالبيئة نتيجة قطع اللاجئين لكل الأشجار، التي تقع في نطاق المخيم، للحصول على ماوى وولود. ويجب أن تضمن برامج التعليم في حالات الطوارئ بخصوص الممارسات السليمة أن تثرى المدارس وبرامج التعليم غير الرسمي أنشطتها بهذه العناصر، والتي غالباً ما تُحذف من المناهج التقليدية التي تركز على المواد الدراسية أو التي يتم تناولها بطريقة نظرية لا تؤثر على سلوك الأطفال أو الكبار.

## تدريس مناهج عن مرض الإيدز في شرق وجنوب إفريقيا

كشفت دراسة أجرتها منظمة اليونيسيف أن دولا عديدة قد درجت المهارات الحياتية والتعليم الخاص بمرض الإيدز في مختلف مناهج المواد الدراسية. ومع ذلك، كان المعلمون في الغالب لا يشعرون بالارتياح تجاه التدريس التجريبي وعادوا ثانية إلى إعطاء المفكرات. فقد كانوا يتجنبون الخوض في الموضوعات الحساسة مثل الجنس واستخدام الرفالات لأسباب دينية أو خوفاً على الوظيفة. ونظراً إلى أن المهارات الحياتية لم تُضمّن إلى المنهج ولم تُحدد بوقت، فإن دروساً عديدة لم يتم شرحها. وغالباً ما كانت المناهج الخاصة بالإيدز تُقدم في شكل دروس تُدّرس مرة واحدة، بوصفها حقائق طبية أحيائية يتعلمها الطلاب ثم يجري اختبارهم فيها عن طريق امتحان يضعه المعلمون ممن لا يجيدون مناقشة هذا الموضوع.

ولم تكن تُنفذ المبادئ التوجيهية للأمم المتحدة بشأن مرض الإيدز والتي تقضي بأن يرد الطلبة بصوت عالٍ عبارات تسم بالثقّة بالنفس تتضمن الأسباب التي يجتهدون فيها عدم الذهاب إلى صالات الديسكو وتناول الخمر (مما يؤدي إلى ممارسة الجنس) أو ممارسة الجنس بدون اتخاذ الوقاية اللازمة.

وكشفت هذه الأساليب تُستخدم بالفعل في برامج التعليم غير الرسمي حول مرض الإيدز ولكن على نطاق ضيق، جنباً إلى جنب مع برامج تعليم الأقران على أيدي مقدمي عروض ترفيهية متمرسين.

على سبيل المثال، "الدينامية مجموعات نشطة جداً من مقدمي العروض الترفيهية من الشباب، حتى في إثوري (جمهورية الكونغو الديمقراطية) التي مرّتها الحرب، يتصلون بمحطات الإذاعة الشبكية لتغطية التي تبث على موجة إف إم، لا تكف عن تكرار نفس الرسائل التعليمية مصحوبة بالموسيقى وللطهجة العملية للشباب، ويجولون مقابل كل مراهق مرة واحدة على الأقل (في مجموعات صغيرة) وإثراء هؤلاء المراهقين في تغيير المعرفة والسلوك..." (باري سوسنان، التغلغل على إفراد)

ذلك دلالات تلك الأنشطة بالنسبة للسلم، أو المواطنة، والعلاقات، والسلوكيات المحافظة على الصحة. وينبغي أن يكون الدور الأساسي للمعلم هو تسهيل إجراء المناقشات داخل الفصل، لا أن يكون قسب مرجعاً يقدم الإجابة "الصحيحة". وقد ممارسة الأنشطة في شكل ألعاب، واستخدام أسلوب حل المشكلات، جنباً إلى جنب مع لعب الأدوار وممارسة سلوكيات جديدة ذات صلة بالأهداف المعينة، أكثر المناهج فاعلية.

## الدروس المستفادة من البرامج الخاصة بمرض الإيدز القائمة على المهارات الحياتية

يجب أن نولي اهتماماً خاصاً بالتعليم القائم على المهارات لحماية الشباب من فيروس HIV المسبب لمرض الإيدز، والذي يمثل تهديداً كبيراً في بيئة عديدة أدى فيها الزواج والزواج إلى عرقلة الأنظمة الاجتماعية الوافئة. ولا بد تدريس مناهج من مرض الإيدز أمراً

ويطلب هذا تغييراً في أولوياتنا. إذ يتطلب الاتفاق على أهداف تعليمية مشتركة وإيجاد الوقت للتعلم المنظم لمهارات الاستماع الإيجابي، والتخاطب المتبادل، والتعاون في حل المشكلات، والتعاطف مع الآخرين، واكتساب مهارات الرضا، وتعلم فنون التفاوض، والتوصل إلى حلول وسط، وتطبيق كل ذلك على الموضوعات المتصلة بالحياة مثل النزاعات والصحة. وتختلف هذه الأهداف اختلافاً كبيراً عن أسلوب تعلم المعارف بحفظها عن ظهر قلب، حيث تتضمن أهدافاً معرفية عالية المستوى وكذا التنمية الاجتماعية والوجدانية. وتتطلب هذه الأهداف مناهج تعلم تجريبية، ملائمة لكل فئة عمرية، ويمارس الطلاب من خلالها أنشطة محفزة، ثم يناقشون بعد



التوصل إلى اتفاق بشأن المحتوى أو المنهج، من المفيد الأخذ بعين الاعتبار المولد والتجارب، والممارسات الجيدة في تعليم المهارات الحياتية.

ويعد التعليم حول موضوع المواطنة مطلباً أساسياً في الدول التي شهدت نزاعات سابقة إذ يحتاج كل من الأطفال والكبار إلى تعلم اتفاقية السلام أو الترتيبات الدستورية والقوانين الوطنية. وعلى الرغم من أن التعليم من أجل تحقيق السلام، واحترام حقوق الإنسان، وخلق المواطنة الفاعلة، ولتتجاه سلوكيات محافظة على الصحة أمر ممكن، إلا أنه صعب، ولذلك يجب على المعلمين أن يظهروا إرادة حقيقية ويضربوا مزيداً من الموارد عند تنفيذ البرامج لإحداث تأثير ملموس ودائم في الاتجاهات، والقيم، والسلوكيات.

### ويطلب تعليم المهارات الحياتية للنازحين ما يلي:

- تحديد الموارد البشرية اللازمة لهذه المشروعات، وإجراء البحوث القائمة على المشاركة، ودراسات الجدوى، والحصول على موافقة الممتنعين بالإجماع.
- الالتزام القوي بالسياسات والإفصاح عن الرواية.
- تشكيل فريق أساسي من معلمين ملتزمين ذوي مهارات أكيدة في مجال التعليم التجريبي وفي تدريب المعلمين أثناء العمل.
- وضع أو تعديل إطار مناهج موحد ومتناسق وتقدم منسب لمختلف الأعمار، وذلك لبناء المهارات، والمفاهيم، والاتجاهات، والقيم المتصلة بالأهداف الخاصة بتعليم كيفية التعايش مع الآخرين، بما في ذلك الصحة الوقائية.
- إدخال حصص أسبوعية من الدروس التجريبية والتي تركز تحديداً على هذه الأهداف.

التي يمارسها الأقران على بعضهم البعض لتعاطلي المخدرات أو للتورط في أنشطة أخرى معادية للمجتمع أو تطوي على مخاطر.

### المهام المقبلة

السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو: هل من الأفضل محاولة إدراج هذه الرسائل التعليمية في المناهج التقليدية، أم دعم برامج خاصة تتناول تلك الرسائل؟ وكما نعلم، من الصعب إدراج هذه

### من الضروري تغيير السلوك لبناء مجالات عديدة من المهارات الحياتية

الدروس في المناهج إذا كان المعلمون عديمي الخبرة ولم يحصلوا على قدر واف من التعليم، ولا سيما في المناطق التي يركز فيها التعليم على الامتحانات، وتركز فيها الامتحانات على مشكلات نظرية أكثر من المشكلات المعاصرة. ومن الواضح أن إدراج المناهج برسائل تتناول موضوعات تتعلق بالصحة والسلام وممارسة المهارات الحياتية أمر يستلزم المزيد من الموارد التي تعمل في الأوقات الإضافية لتدريب تلك الرسائل، والتكاليف اللازمة لهذه تدريب المدرسين على شرحها.

ويجب بذل المزيد من مجهودات، إذا ما أردنا تشجيع تنمية المهارات والقيم الخاصة بالسلام ومرض الإيدز وحقوق الإنسان والمواطنة، سواء تم ذلك في شكل مادة منفصلة أو مادة شخصية لهذا الغرض تُضاف إلى مادة "وسيط" قائمة بالقطر. ولذلك، ينبغي أن تجتمع الأجهزة والمنظمات المعنية بالتعليم في حالات الطوارئ لمناقشة استخدام إطار عمل ومناهج مناسبة لمختلف صفوف التعليم الرسمي وغير الرسمي وورش العمل. وبينما قد يكون من الصعب

يسيرا. فغظرا إلى أن الآباء غالبا ما يعارضون التعليم غير المحافظ بشأن الأمور الجنسية، من المهم إجراء حوارات هادئة مع أفراد المجتمع للتوصل إلى طريقة معينة لتناول هذا الموضوع الذي يحظى باهتمام المجتمع المحلي. ولا يكفي نقل الحقائق البيولوجية فحسب، على الرغم من ضرورة تكرارها بشكل نمطي وضرورة القضاء على المعتقدات الخاطئة.

ولتغيير السلوكيات غير المرغوبة، من الضروري بناء مجموعة من المهارات الحياتية، بدءاً من التعامل بدون علف وشرح المرء موقفه بقة، وحتى إجراء المفاوضات وحل النزاعات. ويجب ممارسة هذه السلوكيات عن طريق تكرار لعب الأدوار بما في ذلك الطرق المختلفة للتعبير عن رفض العلاقات الجنسية غير المرغوبة والتي لا تتوافر فيها وسائل الحماية. وقد أظهر تقييم المبادرات الخاصة بمرض الإيدز إمكانية تغيير السلوكيات القائمة عن طريق إتاحة الفرص لاكتساب الثقة بالنفس، وممارسة التفاهة، واستخدام مهارات الرفض في أماكن الإيواء.

وقد أظهرت الأبحاث أن إتاحة التعليم القائم على المهارات عن مرض الإيدز كفاءة منفصلة يدرسها معلمون منفصلون، وسيلة فعالة لتغيير سلوك الطلبة المراهقين أكثر من إدراجها كمحضر ثانوي لمادة "وسيط" أو كتفويض سياسة إدخال هذا النوع من التعليم في كل المواد الدراسية.

وتتطلب نفس المبادئ على تدريس ثقافة السلام وتعلم حل النزاعات بالطرق السلمية، وحماية حقوق المرأة والطفل، وحشد المواطنين لحل المشكلات البيئية أو تعلم تفعيل النجاة والمساعدة في تنظيم انتخابات حرة وعادلة. وتجري التجربة بمهارات مشابهة في برامج لمقاومة الضغوط

لقد قام فريق موقع الهجرة القسرية على الإنترنت ببناء صفحة مصاصة غنية بخصوص التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء كشكيلة لهذا العدد من نشرة الهجرة القسرية. الرجاء الاطلاع على:

www.forcedmigration.org/browse/thematic/education.htm

تقويرة  
مشكلة  
في الامام  
مغولا



ma.sinclair@gmail.com

ومن مؤلفاتها "تخطيط التعليم في حالات الطوارئ وما بعدها" *Planning education in emergencies* الصادر عن المعهد الدولي لتخطيط التعليم التابع لليونسكو، ويمكن الإطلاع على النص الكامل لهذا المؤلف على الموقع التالي على شبكة الإنترنت: [www.unesco.org/iiep/PDF/Fund73.pdf](http://www.unesco.org/iiep/PDF/Fund73.pdf)

كما ألقت كتاباً عن "تعليم كيفية التعاطف مع الآخرين: بناء المهارات، والقيم، والاتجاهات الخاصة بالقرن الحادي والعشرين"، نشره المكتب الدولي للتعليم التابع لليونسكو. [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org).

كليل"، بما في ذلك ورش العمل غير الرسمية للشباب والكبار، وقنوات اتصال متعددة. ■ بحثه ومراقبة وتقييم ونقل المعارف والدروس المستفادة بين الأجهزة.

عملت مارجريت سينكلير في مجال التعليم في حالات الطوارئ منذ الثمانينيات. وقد ترأست وحدة التعليم بالمفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة من عام ١٩٩٣ وحتى ١٩٩٨، وكان لها السبق في وضع برنامج المفوضية التجريبي لتدريس ثقافة السلام والمهارات الحياتية. ومنذ ذلك الحين، عملت مستشارة مع المنظمات غير الحكومية واليونسكو في مجال التعليم في حالات الطوارئ. بريدتها الإلكتروني:

■ إدخال وحدات أو دروس من المقررات الداعية الأخرى في المواد الدراسية الحالية. ■ مراجعة الكتب المدرسية لاستبعاد المواد الضارة منها وإدخال نماذج إيجابية لتعلم كيفية التعاطف مع الآخرين.

■ التوسع التدريجي في شبكات المدارس والمؤسسات والبرامج التعليمية الأخرى المشاركة (التعليم التمهدي، التعليم المهني، التعليم غير الرسمي، التعليم المالي) لنشر هذه المدارس على نطاق عام دون تقليل الجودة. ■ عقد ورش عمل لحل النزاع، والمهارات الحياتية، والمواطنة للمعلمين الممارسين والمتمرسين.

■ وضع مناهج "لمدرسة كاملة" و"مجتمع

## التعلم السريع في أفغانستان

كريستين كاباتشي كار نيل وأن أولمان ماكلاخلن

القرى التجمع معاً لتحديد الأهداف الشخصية ووضع الخطط لمبادرات تنمية المجتمع.

وفي أثناء جلسات التدريب الأولى على المهارات القيادية، حددت عضوات المجموعات النسائية الأولويات التالية: الكهرباء، والتعليم التمهدي، ورعاية صحة المرأة في مرحلتها الأمومة والمطلولة، والمواءمة الطيفية، ونموذج فرص العمل والتدريب المهني. وكان الهدف من قرار البدء بإقامة مدارس للتعليم التمهدي (قبل المدرسة) إعطاء الأمهات فرصاً أكبر للمشاركة في مشروع التعلم السريع فضلاً عن إعداد الأطفال الصغار لفرص التعليم في المستقبل. وكانت هناك مشاركة في عملية إقامة تلك المدارس واختيار المعلمين فيها. وبحثت النساء أفضل نوع من أنواع التعليم التمهدي، في ضوء بيئتهن ومدى توفر التمويل اللازم لذلك. وبينما يُطلق على مدارس التعليم التمهدي التي تدعىها الحكومة اسم "كودلكتان" (أي، "دول الأطفال")، قررت النساء أن يكون لمدارسهن الأصغر حجماً القائمة على مشاركة المجتمع اسماً أكثر تواضعاً وهو "أولتاك-إي-كودك" (أي، "عرف الأطفال").

وتلقت النساء اللاتي تم اختيارهن لإدارة تلك المدارس التدريبات والمواد بدعم من جمعية إنقاذ الطفل بالولايات المتحدة، و"اليونيسيف"، ويوجد في كل مدرسة من هذه المدارس، والتي بلغ عددها ١٨ مدرسة وتفتح أبوابها ستة أيام في الأسبوع لمدة ثلاث ساعات في اليوم، معلمتان يتعين أن تكون إحداهما متعلمة، أما الأخرى فهي في الغالب جدات تم لتتقن بالمدرسة على الإطلاق. وكانت الجذات محتمسات لتلقي التدريب وتتلقي

تتكون معظم "برامج التعلم السريع" عن مبادرات لمساعدة من فتهم التعليم على الالتحاق بالتعليم الرسمي. لكن ماذا يحدث عندما يلتحق البالغون بفصول التعلم السريع ويكملون دراستهم؟

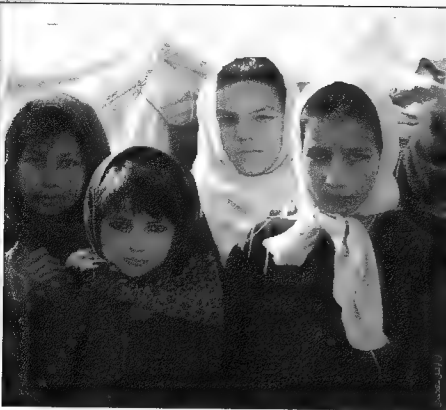
وتجدر الإشارة إلى أن "برنامج نظم تعلم المجتمع" قد بدأ كمشروع تمكيلي لمواجهة احتياجات النساء الأكبر سناً اللاتي لا تستطيع الالتحاق بالمدارس بعد انتهائهن من برنامج التعلم السريع. وضمن هذا البرنامج لتصميم النظم القائمة على مشاركة المجتمع بهدف دعم مشروع التعلم السريع عن طريق بحث الاحتياجات التي حددتها النساء الأكبر سناً من خلال المجموعات النسائية التي تم تأسيسها حديثاً. ويستجيب البرنامج لرغباتهن في تأكيد وتمييز مهاراتهن في مجال القراءة والكتابة والصناعات التي تم تطويرها حديثاً، والمساعدة في تعليم أطفالهن.

تقول "ميدنا" وهي أم لستة أطفال وتبلغ من العمر ٣٥ عاماً "كل عري ١٥ عاماً عندما تزوجت. ولم ألتحق بالمدرسة مطلقاً لأن عائلتي لم تمتلك المال الكافي. وبالنسبة ليس الوقت متأخراً لكي أتعلم. وابنتي الكبرى تذهب إلى المدرسة. وهي في الصف الخامس وأنا أيضاً في الصف الخامس وهذا شيء جميل؛ إذ لا يمكن كل منا أن نتعلم الأخرى".

وتجمع المجموعات النسائية، التي يدهنها مشروع نظم تعلم المجتمع، النساء اللاتي انتهين من برنامج التعلم السريع وغيرهن من نساء المجتمع المهمة بالتحطم. ومن خلال التسهيلات التي تقدمها مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية وشريكها المنفذ، تستطيع النساء من مختلف

بدأت "مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية" برنامجاً للتعلم السريع في إقليم كاپيسا وبارغل في شمال شرق أفغانستان في عام ٢٠٠٢. ويهدف البرنامج إلى توفير فرص التعليم الأساسي للشباب والنساء في المناطق الريفية من فئاتهم تلك الفرص بسبب الحرب، أو الفقر أو القيود الثقافية. وينتج البرنامج للمشاركين تكديف ثمانية الساعات في ستة أشهر فقط أو أقل، فضلاً عن مساعدة صغار الطلاب على العودة إلى المدارس في حين يتلقى الطلاب الأكبر سناً مهارات التعلم الأساسية الثلاثة (القراءة والكتابة والحساب) على أمل أن يتقنوا المعرفة للآخرين من خلال دورهم كمعلمين غير رسميين. ويتحقق صغار المشاركين بمجرد انتهائهم من برنامج التعلم السريع بنظام التعليم الرسمي في أفغانستان. ومن الشائع أن ترى نساء في الثلاثين من أعوامهن أو أكبر من ذلك في فصول التعلم السريع إلى جانب من هن في الحادية، لأن الحرب عرقلت التعليم فترة طويلة للغاية.

وتقام معظم الفصول الدراسية في أماكن يتبرع بها المجتمع أو حجرات في منازل خاصة أو في المساجد. وبدلاً من معارضة المحافظين لإقامة فصول للتثقيف، أصبح هناك إدراك عام بقيمة التعلم السريع لهن. وفي حديثه مع طاقم المعلمين معنا، قال والد إحدى المشاركات: "لم أعتقد قط أن يوسع ابنتي أن تحقق أي شيء، وأنا في نقرأ وكتبتي، ونحن نرحب بكم ترحيباً تاماً في قريتنا".



الآن معارفهن التقليدية وقنونهن الشعبية إلى الأطفال في تلك المدارس.

وأوضحت تجربتنا أن التعلم السريع يمكن أن يكون وسيلة تربط بين الاستجابات المتعلقة بالتعليم في حالات الطوارئ وجهود التنمية الشاملة الأكم والأطول عمراً. ويمثل انتقال النساء من مرحلة التعلم واكتساب المهارات الحياتية في فصل من فصول التعلم السريع إلى مرحلة قيادة المجتمع تغيرات سلوكية وتحولات كبيرة في المعايير الثقافية. وقد اكتشفت مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية أن تعلم المجتمع نقطة بداية وأحدث لبناء شبكات محلية تكون على اتصال بفرص التعليم على مستوى الأقاليم والمهوى الوطني. واحتاج مشروع "التعلم السريع" إلى مشروع "نظم تعلم المجتمع" لمساعدة النساء الأكبر سناً على توضيح وتحديد خطواتهن المستقبلية لتحسين أحوالهن المعيشية وأحوال أسرهن في المجتمع. ووفر مشروع "نظم تعلم المجتمع" واسطة التعليم التمهدي للمرأة وسيلة لمواصلة الاعتماد على تعلمها ومهاراتها ودعم أطفالها بصورة أفضل وهم يمشون قداماً في نظام التعليم. وأخيراً، استعادت المرأة ثقافتها في قدراتها وأدركت أنها عضو قوي وفعل في المجتمع.

وكان من بين أسباب نجاح المشروع ما يلي:

- البرامج المرنة القادرة على أن تعكس الاحتياجات الناشئة للمجتمعات والمستويين في أثناء عملية التنفيذ.
- الاستعداد لتلهم الاحتياجات المحلية والإعداد لها ومواجهتها.
- المستوى العالي من الالتزام من جانب العاملين في المشروع والشركاء.
- التنسيق وبناء الشبكات: عملت مؤسسة خدمة الإغاثة الكاثوليكية في شراكة مع مجموعة كبيرة من المنظمات لتقسام الخبرات وللدرس المستفادة<sup>١</sup>.

### الخطوات التالية

يجب على طاقم العاملين في مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية في أفغانستان أن يحرصوا أنفاهم وأن يتصلوا بالمستويين على المستوى الوطني والأقاليم والجهات المانحة لتحمل على التدخل لاستفادة من عمل الجمعيات النسائية واستكمالها. حيث يمكن للمرأة المتعلمة حديثاً العمل كمسؤولة عن الصحة في المجتمع. وتجري إقامة مكثبات صغيرة في القرى لتمكين المجتمعات حديثاً من مواصلة القراءة وتعلم أشياء جديدة. وقد يكون من السابق لأوانه البدء في العمل مع المجتمع حول قضايا المرأة وحقوقها ولكن سيكون تأثير جميع فصول التعلم السريع أقل إذا لم تتكثف هذه الموضوعات بالتعلم

مع جميع أفراد المجتمع ومن ضمنهم الرجال. وتحتزم مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية في أفغانستان الأعراف الثقافية وهذا أمر يستحق التقدير ويسهم في نجاح

المشروع. ولكن مادام التغيير في السلوك كان، إلى حد ما، نتيجة لمشروع التعلم السريع، من المهم بحث استراتيجيات التطرق إلى الموضوعات الحساسة مع مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية في أفغانستان والعاملين في الوكالة المشاركة والإعداد لهذه الاستراتيجيات ومناقشتها. ومؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية في أفغانستان في وضع يتيح لها القيام بذلك لأن المؤسسة وشركاها يجران حواراً مستمراً مع الرجال لاسيما من خلال فصول التعلم السريع المخصصة للرجال والنساء، والتي يدرسها الرجال. وفي إحدى القرى، رغم أن المساعدة كانت أساساً للنساء والفتيات، استفاد الرجال والفتيات أيضاً منذ البداية. وتستطيع الجمعيات النسائية أيضاً المساعدة في انتقال الفتيات من فصول التعلم السريع إلى المدارس الرسمية. وتشعر الكثير من الطالبات وعائلاتهن بالقلق إزاء الأخطار التي تكثف الوصول إلى المدارس الحكومية البعيدة، على الرغم من أن المدارس التي يجري بناؤها ستكون أقرب. وتستطيع الجمعيات النسائية المساعدة في دعم نظام لتسهيل نقل الفتيات من وإلى المدارس في أمان وبدون أي تهديدات لحياتهن وكرامتهن. كما أن توسعها أيضاً مواصلة التحدث مع المجتمعات حول ميب أهمية مواصلة استمرار الفتيات في التعلم.

ومن الواضح أن المشاركة في المشروعين يتعلمن ويكتسبن الثقة في مهارتهن في الوقت

نفسه. ومن الضروري مواصلة قوة الدفع والاستمرار في إيجاد سبل للجمعيات في القرى لشترك هدف التنمية الجماعية والذاتية.

عملت كريستين كاتسبي كارنيل مستشارة لتعليم في مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية وتعمل الآن في مكتب آسيا والشرق الأدنى التابع للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. البريد الإلكتروني: [ecapacci-carnel@usaid.gov](mailto:ecapacci-carnel@usaid.gov)

عملت آن أولمان ماكلاخلان مستشارة التعليم في مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية في أفغانستان وتعمل حالياً في برنامج مراقبة التعليم في جنوب شرق آسيا التابع لمؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية. البريد الإلكتروني: [anneers@iaopdr.com](mailto:anneers@iaopdr.com)

لمزيد من المعلومات عن مسندة مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية للتعليم في أفغانستان انظر:

[www.catholicrelief.org/our\\_work/where\\_we\\_work/overseas/asia/afghanistan/education.cfm](http://www.catholicrelief.org/our_work/where_we_work/overseas/asia/afghanistan/education.cfm)

١. بالإضافة إلى سلطات التعليم على المستوى العام ومستوى المعلق شملت هذه أيضاً المكتب الدولي للهجرة، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، ومؤسسة كارنيلز إنديانا، ومؤسسة كارنيلز بوردو (البروج)، وبنك التنمية الأوروبي وجمعية إنقاذ الطفل بالولايات المتحدة الأمريكية، واليونيسف، جامعة ميشيغان وستون ومركز التعليم الدولي في امهرست والجمعيات المحلية في الولايات المتحدة.

## تعليم ثقافة السلام: لماذا وكيف؟

باميلا باكستر وفيك إيكوبوا

تعالج باميلا باكستر موضوع الأهمية الكبيرة لبرامج تعليم ثقافة السلام في حين يقدم فيك إيكوبوا المنهج والدروس المستفادة من "برنامج تعليم ثقافة السلام في شرق إفريقيا والقرن الإفريقي"، والذي تنفذه المفوضية العليا للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وشبكة التنسيق بين الوكالات المعنية بالتعليم في مناطق الطوارئ.

### لماذا؟

لماذا ننفذ برامج تعليم ثقافة السلام في حين أن ثمة برامج ومشروعات كثيرة أخرى بحاجة إلى التنفيذ؟ السبب هو أن البرنامج الجيد لتعليم ثقافة السلام يمكن الناس من التفكير بشكل بناء في موضوعات فعلية واجتماعية بحاجة إلى حلول، كما يمكنهم من تبني مواقف بناءة للعيش في المجتمع.

ويشمل مصطلح "تعليم ثقافة السلام" مجالات عديدة تتراوح من المنهجية الاجتماعية إلى الإصلاح القانوني، ومن التعليم الأساسي إلى العدالة الاجتماعية. ومن المعتقد عليه أن ثمة اختلافاً بين تعليم ثقافة السلام وبيناته. فتعليم ثقافة السلام يستهدف تغيير سلوكيات الناس؛ بينما يشمل بناء السلام العدالة الاجتماعية والاقتصادية، وعند الضرورة، الإصلاح القانوني. ويحاول كلاهما أن يجعل حقوق الإنسان أمراً واقعاً.

وثمة مبادرات عديدة متاحة على نطاق واسع تركز على المناصرة الاجتماعية إما للعدالة أو للمجتمع بوجه عام. وتوصف هذه البرامج عادة بأنها "لقائمة على الحقوق"، بمعنى أنها تستند إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان كأساس منطقي للتغييرات التي يجب إجراؤها. وعلى الرغم من أن هذه البرامج توضح في الغالب العوامل البنيوية اللازمة لإحلال السلام، إلا أنها لا توفر عادة بيئة تعليمية لاستكشاف هذه العوامل.

وثمة بعض الفرق المسرحية والفنية والموسيقية المعروفة التي تقدم برامج تفاعلية ترمي إلى تعميق، ولكنها تظل في جوهرها برامج مناصرة الاجتماعية. وتخلق تلك البرامج وعياً بالمبادئ التي عادة ما يتضمنها تعليم ثقافة السلام ولكنها لا تعلم المجتمعات كيف تطبق سلوكاً بناءً.

وكثير من هذه البرامج التي تقدم منهاجاً دراسياً أو دعماً لمنهج دراسي (سواء فيما يتعلق بالتعليم الرسمي أو غير الرسمي) تعتمد على قدرة المعلم على أن يجعل المهارات والمواقف الأخلاقية المطلوبة جزءاً من ثقافته الشخصية دون

الاستعانة بتنظيم داعم للقيام بذلك. ويجب على المعلم بعد ذلك أن ينقل هذه المهارات والمواقف الجديدة إلى المتعلمين. وتعد هذه العملية صعبة حيوية. فعلى العكس من تدريس موضوع تقليدي (حيث يكفي أن يلم المعلم بالمضمون)، تستلزم برامج تعليم ثقافة السلام منه، إذا أريد لها النجاح، أن يجعل جميع المهارات، والمعارف، والقيم، والمواقف الأخلاقية المرتبطة بتعليم ثقافة السلام جزءاً حقيقياً من ثقافته الشخصية. ومع ذلك لا يكفي، في حالات الطوارئ أو الأزمات، أن تكون هذه المبادئ والمواقف الأخلاقية جزءاً من ثقافة المعلم وسيكون من المدهش حقاً إذا تبين أن غالبية المعلمين مدربين تدريباً كاملاً وقادرين على تطبيق برنامج تعليمي علمي ومنهجي. وبالإضافة إلى ذلك، تكون للمتعلمين في تلك الظروف احتياجات خاصة. وتتمثل أكثر الاحتياجات فعالية لهذه الظروف في وضع برامج وتدريب مصمم خصيصاً لذلك.

### السلام مسؤولية الجميع

إن تصميم برنامج يستجيب لظروف المعلمين غير المدربين تدريباً كافياً، ووضع مناهج تعليمية صالحة، وتحديد الاحتياجات الخاصة للمتعلمين يستلزم وجود منهج دراسي رسمي تبنيه فيه المبادئ بعضها على البعض تدريجياً بحيث يكون التعلم القائم على حقوق الإنسان هو المبدأ الرئيسي. وهذا يترجم مبادئ حقوق الإنسان إلى منهج يحدد كيفية تدريس البرنامج. ويشار إلى ذلك في الغالب بتعبير "العلم القائم على الأنشطة" أو "العلم الاستكشافي". وينبغي ألا يقيس التقييم ما تم تعلمه فحسب، بل أيضاً مواد ومنهج التعلم القائم على حقوق الإنسان.

ومصوف يعلم هذا النوع من مبادرات تعليم ثقافة السلام للمهارات والقيم المرتبطة بتعليم تلك الثقافة، إذ يسمح للمتعلمين بممارسة هذه المهارات ويعينهم على اكتشاف ما زيارها بأنفسهم حتى يتكسبوا نصيباً تلك المهارات والسلوكيات. ولضمان نجاح البرنامج، يجب ألا "يطلق لمرءة وحدها قسط"، بل يجب أن يكون مستمناً وذا تنظيم

متحد المعالم على حد سواء؛ فما من أحد منا يتعلم هذه السلوكيات على الفور. وإذا ما أردنا النجاح للبرنامج التي تستهدف تغيير السلوكيات أو تطويرها، فعليها أن تكون قائمة على الأنشطة وأن نقوم بدورها في أن واحد.

### كيف؟

إن برنامج تعليم ثقافة السلام، الذي تشارك في تنفيذه شبكة التنسيق بين الوكالات المعنية بالتعليم في مناطق الطوارئ (انظر صفحة ٩)، منظم قائم على الحقوق للتعلم المجتمعي الرسمي وغير الرسمي على حد سواء، ومصمم لتعزيز المهارات التي تبني السلوكيات الإيجابية والبناءة من أجل السلام وتمنع النزاعات والحد من وقوعها. وفي شرق إفريقيا والقرن الإفريقي، يعمل برنامج تعليم ثقافة السلام على مستوى المدرسة والمجتمع على حد سواء.

ولقد صُمم تنظيم المنهج الدراسي لبرنامج المدارس الرسمية، والذي يركز على السنوات الثماني الأولى من الدراسة بالمدارس، كي يستجيب للتطور النفسي والأخلاقي للطفل. إذ يتمركز البرنامج حول الأنشطة والمشاركة، ويقوم على الألعاب والأنشطة والمناقشات الذاتية عموماً. وتركز معظم الأنشطة على أسلوب التعلم الاستكشافي الذي يبحث في إجابة السؤال التالي: "ماذا يحدث عندما...؟". ويمكن هذه الأنشطة الأطفال من "إحلال السلام" بواسطة تجارب ملموسة داخل الفصول الدراسية وخارجها. وتخصص لتعليم ثقافة السلام حصصاً واحدة لكل فصل في الأسبوع. وفي مخيمات كاكوما وبنداب للاجئين في كينيا، يتم إعطاء حصص للصفوف العليا في السنوات الدراسية من الثامنة حتى العاشرة. وفي بعض مستوطنات اللاجئين في أوغندا، يتم تطبيق برنامج تعليم ثقافة السلام أيضاً في أنشطة ما بعد المدرسة. وتقدم المواد الدراسية دروساً وتطبيقات تفصيلية حتى يتسنى للمعلم أن يركز على فهم مغزى الدرس وتنظيمه، ويتأكد، بالتالي، من أن المنهج يمكنه شكل النشاط المستند إلى التعلم القائم على الحقوق.

ويطبق البرنامج المجتمعي من خلال عقد ورش

في الواقع؛ فما زال البرنامج يعاني بشكل متزايد من نقص التمويل على الرغم من نجاحه الكبير داخل المجتمعات، وهذا تمكن المفارقة. أما بخصوص الاقتراحات المتصلة بالمضمون والتدريب والتي ورتت في للتقييم، فيجوز حالياً ضمها إلى المواد التعليمية المحلة وأنشطة التدريب الميداني المتزايدة. وفي عام ٢٠٠٤، أقيمت المفوضية العليا لشئون اللاجئين شراكة عمل مع اليونسكو للمساعدة في الاستجابة للاقتراحات المتصلة بالمضمون وتوسيع نطاق البرنامج بما يضمن استمراريته في حالات ما بعد النزاعات وفي البلدان النامية. وينبغي أن تكفل هذه الشراكة، إذا سمح التمويل بذلك، إمكانية تكرار البرنامج (وليس فقط مواءمة التسمية) في البلدان الأقل تقدماً. وقد قدمت طلبات بالفعل لتطبيق البرنامج في مناطق بالشرق الأوسط، وأفغانستان، وجزر المحيط الهادي (إندونيسيا، وجزر سولومون، وفيجي)، وجنوب شرق آسيا. ولا يمكن الاستجابة لهذه الطلبات، مع الأسف، إلا إذا التزمت الجهات المانحة بالاستمرار في تمويل البرنامج الذي يعتمد بطبيعته على كثرة الأيدي العاملة وتقسيم البليط النسبي من حيث النمو والتكيف.

■ ولو تم اتفاق جزء بسيط من الأموال التي تشق على النزاعات في أنحاء العالم على برامج السلام مثل برنامج تعليم ثقافة السلام الذي تنفذه الشبكة بالتعاون مع المفوضية العليا لشئون اللاجئين، لأمكنا أن نحقق مستقبلاً يسوده السلام والأمل في مجتمعات اللاجئين وفي البلدان التي تمر بمرحلة ما بعد النزاعات حول العالم.

بإميليا بيلستر هي منسقة تعليم ثقافة السلام في المفوضية العليا لشئون اللاجئين وكبير المستشارين الفنيين في مجال السلام وحقوق الإنسان بانيونسكو. ويمكن الاتصال بالبريد الإلكتروني على العنوانين التاليين: [Baxter@unhcr.ch](mailto:Baxter@unhcr.ch)، [p.Baxter@unesco.org](mailto:p.Baxter@unesco.org)

فيك إيكوبا هو المستشار الإقليمي لتعليم ثقافة السلام بالمفوضية العليا لشئون اللاجئين، المركز الإقليمي للدعم بنيروبي. ويمكن الاتصال به بالبريد الإلكتروني على العنوان التالي: [ikobwa@unhcr.ch](mailto:ikobwa@unhcr.ch)

■ يتطلب نجاح برنامج موجه نحو إجراءات عملية، مثل برنامج تعليم ثقافة السلام، من الكبار في المجتمعات أن يدعوا المهارات، والموافق الأخلاقية، والقيم التي يتعلمها الأطفال في المدارس. وينبغي تدميم الروابط بين المدرسة والبرامج المجتمعية من خلال الاجتماعات وجلسات التدريب المشتركة.

■ تقع مسؤولية تحقيق السلام في أي مجتمع ما على أفراد هذا المجتمع. ولذلك، بدلاً من أن يركز التدريب على مجموعة مختارة من الأفراد (أولئك الذين يعتبرون من قلدة الرأي)، من الأفضل استهداف كل أطفال المدارس فضلاً عن مشاركين متطوعين في البرنامج المجتمعي (مما يتيح استخدام أسلوب المشاركة).

■ يعتبر تدريب المعلمين والمسهلين أمراً ضرورياً، إذ لا يمكن للبرنامج أن يكون فعالاً إذا اكتفى القائمون عليه بتسليم المواد التعليمية إلى المعلمين دون أن يقدموا لهم التدريب المصطب.

■ من الضروري تطوير قدرة اللاجئين المتفرسين على القيام بأشوار تدريبية ضمن البرنامج لضمان الاستفادة من المعرفة والخبرة المحليين وتعزيز الإدارة الأولية للبرنامج. وقد كوّن كثير من خرجي البرنامج "لجاناً للسلام" لحد من النزاعات وحلها داخل المجتمعات وبين هذه المجتمعات (أصبحت الآن جزءاً من برامج الأمن العام للمخيم) كما كوّنا فرقاً للرياضة لتعزيز السلام البقاء من خلال التعليم ثقافة السلام للخريج "حافظات لاتمام الذاكرة" مصممة لأغراض خاصة؛ ومع ذلك، لا تسمح الموارد بمزيد من المتابعة المنظمة.

■ يمكن أن تسهل الشراكات بين الوكالات توسيع نطاق البرنامج، بحيث يصل بشكل خاص إلى مجتمعات اللاجئين والجنابيات القنممة من بلدانهم الأصلية، والتي قد تمنع نشاطات البرنامج بسبب القيود الناتجة عن نطاق التفويض الممنح لتلك الوكالات. وينطبق هذا على الشراكة بين المفوضية العليا لشئون اللاجئين ومنظمة خدمات الإغلاء الكاثوليكية التي اتاحت تقديم خدمات برنامج تعليم ثقافة السلام في مخيمات اللاجئين الكينية وكذلك في مناطق مختارة من جنوب السودان (حيث تعمل المنظمة).

■ ولقد أسهمت التقييمات الخارجية للبرنامج في كينيا بتطبيقات بناءة حول إدارة البرنامج وتفيذه. ولكن مشكلات الإدارة لم تحل

عمل جماعية للكبار والشباب الذين فاقهم التعليم في مناطق اللاجئين والمهاجرين إلى الوطن. وتتسم ورش عمل تعليم ثقافة السلام بأن لها تنظيمها مبدئياً، وتتكون من ١٢ حصة مدة كل منها ثلاث ساعات. ومن المهم أن يتم التعامل مع البرنامج المجتمعي بنفس الطريقة المنظمة التي يتم التعامل بها مع برنامج التعليم الرسمي لأن المهارات والمبادئ تكمل بعضها البعض وتكثي بعضها على بعض. وكما في الحال بالنسبة إلى برنامج المدارس، يقوم منهج البرنامج المجتمعي على الحقوق أيضاً. ومن الضروري أن يفهم المسهلون مبادئ التعلم القائم على الحقوق وأن يدخلوها في منهجهم. ولأن البرنامج يعتمد على المهارات الحياتية للكبار المشاركين فيه، فإنه يستخدم في المقام الأول أسلوب المناقشة، وتستخدم ورش العمل كأداة مهمة لإنشاء المناقشات الدائرة حول السلام والسلوك المعزز له في المناقشات العامة. وتجدر الإشارة إلى أن ورش العمل مفتوحة أمام كل أعضاء المجتمع، وتضم كل ورشة عمل مجموعة من ٢٥ مشاركاً. ويقتصر القائمون على برنامج تعليم ثقافة السلام أنه إذا استطاع كل مشارك أن يتبع عشرة أشخاص من يعرفهم بالانضمام إلى البرنامج، فسوف يشارك في البرنامج ٢٠٪ على الأقل من سكان المجتمع في المناطق التي يُطبق فيها البرنامج.

ويجري تنفيذ البرنامج في أكثر من ١٣ بلداً (ولكن ليست كل البرامج موزعة من المفوضية العليا لشئون اللاجئين). وفي ذهاب وكاكوما، يتلقى نحو ٣٥٠٠٠ فتي ١٤٠٠٠ فتاة بالمدارس الابتدائية دروساً أسبوعية عن تعليم ثقافة السلام. كما يتلقى أيضاً أكثر من ٢٧٠٠ طالباً في المرحلة الثانوية دروساً أسبوعية (على الرغم من أن عدد الفتيات لا يتجاوز ٣٤٠ فتاة فقط). وفي أوغندا، تُطبق البرنامج ٦٣ مدرسة فيها أكثر من ١١٠٠٠ فتي ٥٠٠٠ فتاة يتلقون دروساً أسبوعية منتظمة. وفي جمهورية الكونغو الديمقراطية، يتلقى هذه الدروس أكثر من ٩٠٠٠ طفل. وقد تلقى المعلمون تدريبهم في كينيا، وأوغندا، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وأثيوبيا، وأرتيريا، والصومال، وميزرا في جنوب السودان. وحتى يونيو ٢٠٠٤، خرج في البرنامج (المجتمعي) غير الرسمي مكينا أكثر من ٢١٠٠ خريجاً بأعداد متساوية من الجنسين لأول مرة. وفي بلدان شرق إفريقيا والقرن الإفريقي الأخرى، خرج في البرنامج أكثر من ١٣٠٠٠ عضو من أعضاء المجتمع واستمر تدريب المعلمين والمنسقين على مدار العام.

وفيما يلي عدد من الدروس المستفادة:



# حان الوقت لإنهاء تجاهل التعليم ما بعد الابتدائي

تيم براون

ويجب على الوكالات التي تعمل في مجال تعليم ما بعد الابتدائي أن تحل المشكلات المتمثلة في تحديد واختيار المستفيدين. ولتحقيق ذلك، من الضروري:

- تمييز اللاجئين المحتاجين فعلاً عن المحتالين.
- السعي إلى المساواة بين الجنسين وإتباع سياسة عدم التمييز لمساعدة الفتيات دون أن يتسبب ذلك في رد فعل عكسي أو ممارسة ضغط غير ملائم على التلميذات.
- إعطاء الأولوية للاجئين من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مكافأة الطلاب اللاجئين الذين يظهرون التزاماً أو يحققون إنجازاً.
- ضمان إمكانية استعادة اللاجئين في المناطق العمرانية وفي المخيمات على السواء.
- إتاحة الفرصة للمواطنين، كلما كان ذلك ممكناً، لاستفادة من دعم تعليم اللاجئين؛ ومن الممكن أن يشمل هذا بناء قدرات سلطات التعليم المحلية والمساهمة في التكاليف الإضافية عندما توفر هذه السلطات التعليم للأشخاص النازحين.
- وسوف يساعدنا إجراء المزيد من الأبحاث في التوصل إلى فهم أفضل لتعليم ما بعد الابتدائي للشباب النازحين وتحسين أساليب التعليم. وهناك حاجة لتوعية الجهات المانحة بشكل أفضل بقيمة هذه المرحلة الحيوية من التعليم.

كان تيم براون أحد الرواد الذين ساهموا في إنشاء مؤسسة صندوق تعليم اللاجئين، وهي مؤسسة مستقلة أقيمتها المفوضية العليا للاجئين التابعة للأمم المتحدة عام ٢٠٠٠ لتلبية احتياجات تعليم ما بعد الابتدائي للاجئين. وحصل تيم المؤسسة في مجموعة عمل شبكية الوكالات الدولية المعنية بالحد الأدنى من التعليم في حالات الطوارئ (INEE) في أثناء مرحلتها الأولى للتوصل إلى إجماع بشأن المعايير. وهو الآن عضو في فريق العمل المعني بالمرأطين والشباب بشبكة الوكالات الدولية المعنية بالتعليم في مناطق الطوارئ. بريد

الالكتروني: brownunher@yahoo.com

عندما يُجرَم المازحون خلال النزاعات المطولة من التعليم ما بعد الابتدائي، تُحرم مجتمعات النازحين من قادة كان من الممكن أن يظهروا، وتفقد الأمل في مستقبل أفضل.

لتسكين أطفالهم من الاتحاق بالمدارس الثانوية. ومع ذلك، لا تحرق الجهات المانحة، التي تتجرف في الحملة العالمية نحو التعليم الأولي الشامل، غالباً عواقب عدم تقديم الدعم للتعليم ما بعد الابتدائي. ومن الصعب تحديد أبواب الموازنة المتاحة لتمويل برامج ما بعد التعليم الابتدائي. ويبدو أن الجهات المانحة غير متأكدة فيما إذا كان التعليم ما بعد الابتدائي يقع ضمن نطاق الإغاثة قصيرة الأجل أم التنمية طويلة الأجل بالنسبة إلى اللاجئين، وهل هو مسؤولية دولة اللجوء أم دولة المنشأ؟ وهل يخص حقراً فردية أم احتياجات المجتمع؟

ويزداد تفكك مآزق التمويل بسبب ارتفاع تكاليف التعليم ما بعد الابتدائي سواء كان في شكل تعليم جامعي أو مدارس ثانوية رسمية أو تدريب مهني. ويتعين على الجهات المانحة أن تقرر ما إذا كانت ستقسم التمويل إلى مبالغ صغيرة توزع على أكبر عدد ممكن من المدارس بدون أن يؤدي ذلك إلى تقيؤ جودة التعليم، أم أنها ستركز على لاجئين معينين يستطيعون تملق معلم التعليم ويساعدون مجتمعاتهم في نهاية المطاف كمحترفين وقادة.

وتعثر الأساليب منخفضة التكلفة من الوسائل التي يمكن استخدامها للتعامل مع حالات التمويل المحدود. ومن بين هذه الأساليب: المدارس الثانوية التي تعتمد على نفسها، وبناء قدرات المؤسسات المحلية، والتمتع الدراسية القائمة على المشاركة في التكاليف، والتعليم غير الرسمي مثل التدريب في مجال التوعية بمرض الإيدز. وتشجع المدارس المحلية على تعزيز وضع اللاجئين لتكثف متطلبات أيضاً دعماً واعتراً بها من الخارج. وتستخدم المدارس الثانوية المحلية المرافق للقائمة والموارد المتاحة محلياً ولكن قد يحتاج اللاجئون إلى فصول تكميلية حتى يستطيعوا من تعليمهم بشكل أكبر. ويمكن أن تؤدي المنح الدراسية الجزئية إلى توزيع التمويل على نطاق واسع وتشجع روح المبادرة لدى اللاجئين، ولكن من المهم التأكد من أنه يوسع الطلاب مجارة الأمر.

والتعليم ما بعد الابتدائي هو أول ضحايا خفض التمويل للأشخاص النازحين وفيما يلي بعض العواقب المترتبة على ذلك:

- في مخيمات "داداب" بكنيا، تسببت القيود المالية في تحديد عدد الطلاب الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية. ومن المتوقع أن يزيد عدد الذين أنهوا تعليمهم بالمدارس الابتدائية ولم يتلقوا بمدارس ثانوية من الفئتين إلى عشرة آلاف خلال خمس سنوات. وقد يتحول التوتر المتصاعد الناجم عن تزايد عدد الشباب المعامل المحبطين إلى عنف.
- وفي باكستان، أسفر وقف المساعدات الدولية للمدارس الثانوية للاجئين الأفغان عام ١٩٩٥ عن إغلاق العديد منها. وضاعت فرص توفير الموارد البشرية الموهلة المطلوبة في أفغانستان في الوقت الحالي.
- وفي أوغندا، زادت المنافسة في أواخر التسعينيات من القرن الماضي على المنح الدراسية للحصول على التعليم الثانوي، والتي تشهد تناقصاً مستمراً في عددها. ومن أجل تحسين علاماتهم الدراسية والحصول على هذه المنح، يقوم بعض اللاجئين السودانيين بإعادة سنتهم النهائية في المدرسة الابتدائية عدة مرات. ولاحظ المدرسون أن الفتيات تتعرضن للمصائب، وأن بعضهن تركن المدرسة بسبب وجود هؤلاء الطلاب كبار السن.
- ويطلب عمر شباب اللاجئين احتياجات نفسية ورحمياً مباشرة كبيرة فضلاً عن اكتساب مهارات حيوية مهمة. وإذا ما حصلوا على فرص للتعليم، يقل احتمال سقوطهم ضحايا للتجنيد العسكري أو الانتهاكات الجنسية. وبالإضافة إلى ذلك، فإنهم في حاجة إلى التموين حتى مرحلة البلوغ والإعداد لدورهم المستقبلي في إعادة بناء مجتمع سليم. وتحتاج الفتيات صغيرات السن، على وجه خاص، إلى التعليم الثانوي لكي تصبحن مدرسات وقوة في المستقبل الفتيات الأخريات من ناحية الاتحاق بالمدرسة.

ويقدر اللاجئون قيمة التعليم ما بعد الابتدائي، وعادة يبيعون حصصهم من الغذاء لجمع المال

## التفاوض حول حقل ألغام التعليم في كوسوفو

مارك سومرس وبيتر باكلاند

كثت أكثر سيرا وربما أكثر استنزافا للجهد من جانب آخر. وفي النهاية، لم تتم عملية بناء الثقة لأنه لم يكن هناك سمي لتحقيقها.

وبالإضافة إلى ذلك، تعامل المديرون بالإدارة المؤقتة في كوسوفو، في البداية، مع المياسيين المتشددين وكانوا لا يدركون الموقف النفعي لكثير من المعلمين الذين لا ينتمون إلى الصفوة. وأضاعت الإدارة المؤقتة فرصة كبيرة لتعزيز وتوفير التدريب على منع الصراعات وتخفيف حثتها وحلها. وكان ينبغي على الإدارة المؤقتة أن تشجع مبادرات التعاضد بين الصرب والألبان من غير الصفوة. وهناك حاجة ملحة إلى وضع برامج تظهر الانتماء بدلا من البرامج التي تخطب اهتمامات الصرب والألبان في كوسوفو كل على حدة.

وتحت ضغط من الجهات المانحة لتحقيق نتائج سريعة، تمكنت الإدارة المؤقتة من إعادة ٨٠٪ من التعليم في المرحلة الابتدائية والأعدادية إلى المدرسة في غضون ثلاثة أشهر. ومع ذلك، ما زالت معدلات التسرب من التعليم مرتفعة في المدارس في المرحلتين الابتدائية والثانوية، ولا سيما الفتيات، والأقليات العرقية والأطفال في المناطق الريفية. وفي عام ٢٠٠٢، التحق بالمدراس الثانوية أقل من ٥٦٪ من الفتيات الألبانيات في كوسوفو، وحوالي ٤٠٪ من الفتيات من الجاليات الرومانية والتركمانية والملايفية المسلمة. وما يزال التعليم العالي يواجه أزمة بسبب الجدل حول الاعتراف بوجود جامعة في مدينة ميتروفكا، تهيمن عليها هيئة تدريس وإداريين سابقين من الصرب من جامعة بريشتينا.

وعلاوة على ذلك، ما زالت التحديات المتمثلة في إتاحة فرص الحصول على التعليم قائمة. ومع الأخذ في الاعتبار أن التمييز العرقي كان من بين العوامل الهامة الكافئة وراء الصراع، لم يكن من المدعش أن يكون موضوع الفصل بين الطلاب على أساس عرقي في المدارس من بين الاهتمامات الرئيسة للسياسة من وجهة نظر المسؤولين الدوليين والمسؤولين في كوسوفو. وفي بداية مرحلة إعادة الإعمار في فترة ما بعد الصراعات، ظهر، على الأقل على المستوى التعليمي، إجماع في الرأي حول ضرورة استيعاب كل الأطفال في نظام تعليمي واحد يشمل جميع العرقيات ويحترم لغة وثقافة الجميع.

بما أن نظام التعليم في كوسوفو قد خضع لعملية إعادة تنظيم في ظل حماية دولية لم تواجه تحديا من أحد، فما الدروس التي تقدمها هذه التجربة الرائدة في إعادة بناء التعليم للدول الأخرى التي شهدت صراعات من قبل؟

بشكل كبير على المؤسسات والموارد التي وفرا شعب كوسوفو. ولم تنتظر معظم المجتمعات حتى يتحرك المجتمع الدولي وبدأت بسرعة في شغل المهني المدرسية وتطهيرها من الأقانص وتنظيم فصول تعويضية للحاق بالمدرسة لمن تخلّفوا عن الدراسة.

وفي خلال عام من وصول قوات حلف الناتو في منتصف عام ١٩٩٩، كانت القيادات في وزارة التعليم والمعلم التابعة للإدارة المؤقتة قد غورت تقريبا كل النظام التعليمي الذي كان مطبقا في كوسوفو. وأصبح الإصلاح الجذري، بل وحتى التجديد، سمة هذا العصر. وشجعت الأمم المتحدة مطلق الحرية في القيام بذلك الإصلاح، ومن ثم حققت مجموعة من الإنجازات الملموسة. وكان النجاح الذي حققته الإدارة المؤقتة ناجما، في معظمه، من قرارها إسناد المهام الأساسية للوكالات الدولية. وكانت تلك الوكالات تتمتع في عملها بالمرونة ولديها الخبرة والأطقم المدربة بحيث يمكنها جمع الأموال وتنفيذ البرامج بسرعة وفعالية. وسمحت تلك الوكالات لوزارة التعليم والطوم التابعة للإدارة المؤقتة، بإبقاء بنيتها الأساسية "محدودا" إلى حد ما، وهو ما يعد شرطا أساسيا للجهات المانحة التي تمول التعليم الخاضع لإشراف الإدارة المؤقتة. وأدى ذلك إلى تهميش المعلمين المحليين المتمرسين. وانسحب الكثير من المعلمين المحليين المخلصين لمعلمهم من الانخراط المباشر في إدارة وإصلاح النظام وقفزت معظم المنظمات غير الحكومية.

ومن الآثار ذات الصلة المترتبة على قرار الإدارة المؤقتة تنفيذ الإصلاحات السريعة في مجال التعليم أن شجب كوسوفو لم يقترع العملية متقوكة للجمع أو تستهدف التعلم فحسب. وشطر على نطاق واسع إلى كبار قادة التعليم التابعين للإدارة المؤقتة على أنهم لا يستطيعون آراء الآخرين. وكانت عملية التعليم محدودة إلى حد كبير لأن عملية بناء للثقة وإنشاء نظم يستمع لآراء الآخرين لم تعط أولوية كبيرة على وجه الخصوص. وكان الاختيار في النهاية بين الإجراءات التي كانت تتم بقصد ممارسة الضغط على القادة المحليين، من جانب، والجهود المبذولة لبناء القنرات، والتي

بعد مضي خمس سنوات من الحملة العسكرية التي قادها حلف الناتو، ظل دور التعليم في كوسوفو مشحونا باعتبارات سياسية ومثيرة للجدل. ففي أغلب الأحيان، لا تتوافق آراء الألبان في كوسوفو مع آراء الصرب وآراء المعنيين الدوليين بالتعليم. ومن المهم أن نأخذ في الاعتبار التصورات السائدة بشأن ما تم إنجازه في مجال التعليم بنص القدر من الأهمية التي ننظر إليها إلى ما تحقق على أرض الواقع. فالياسيات والتطبيقات الخاصة بالتعليم تكال بالازداعات السياسية الساخنة التي لم تحسم بعد. ويوجه عام، يتطلع ألبان كوسوفو إلى الحصول على الاستقلال في حين يرغب الصرب في أن تظل كوسوفو جزءا من اتحاد صربيا والجبل الأسود (خفا لجمهورية يوغسلافيا المعزولة).

وقد واجهت أول قفلة لمسؤولي الأمم المتحدة تصل إلى بريشتينا، عاصمة كوسوفو، في تمثيل يونيويزنيزان عام ١٩٩٩ بنية تمج بقتورات، إذ توقف التعليم في أجزاء كبيرة من كوسوفو بسبب تصاعد حدة الصراع بين جيش تحرير كوسوفو والجيش الصربي. ولم يكن أمام الإدارة المؤقتة للأمم المتحدة في كوسوفو سوى بضعة أيام لاستعداد للتعليم بدورها بوصفها سلطة مدنية مؤقتة عقب توقف القصف من جانب الحملة العسكرية بقيادة حلف (الناتو)، كما كانت تلك الإدارة تعاني من نقص حاد في عدد العاملين بها وكذلك من ضعف تجهيزاتها.

وتحذر الإشارة إلى أن أحد الأسباب الرئيسة لتعدد ألبان كوسوفو في مواجهة الحكومة اليوغسلافية بزعامة سلوبودان ميلوسيفيتش، كان "النظام المتوازي"، الذي أنشأه ألبان كوسوفو في عام ١٩٩٠ بعد أن كانوا يجرمون من التعليم الرسمي. ومن ثم، فإن كلا من الإدارة المؤقتة والمنظمات الدولية غير الحكومية، التي تنفص إلى كوسوفو، ورثت نظامين ضيعيين لإدارة التعليم، أحدهما ألباني والأخر صربي.

### البعد من جديد

في أعقاب وقف الصراع المسلح عام ١٩٩٩، بدأت الوكالات الدولية في تقديم الموارد اللازمة لدعم إعادة بناء المدارس. وقد اعتمد ذلك الإنجاز



بيليم مارك سوميرس وبيرتر بوكلانك، المعهد الدولي للتخطيط التعليمي، اليونسكو، عام ٢٠٠٤. المقال بأكمله في موقع:

[www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/kosovo.pdf](http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/kosovo.pdf)

يعمل مارك سوميرس مستشاراً وزميل أبحاث بمركز الدراسات الأفريقية، جامعة بوسطن، (www.bu.edu/africa)، كما يعمل كإخصائي برنامج "الشباب في خطر" مع منظمة "كير" الأمريكية وبرنامج دعم التعليم الأسلمي والسياسات، وبريد الإلكتروني: [msommers@bu.edu](mailto:msommers@bu.edu)

أما بيرتر بوكلانك فيشغل وظيفة إخصائي أول في مجال التعليم بالجهاز الاستشاري للتعليم ببلنك الدولي، الموقع:

[www1.worldbank.org/education](http://www1.worldbank.org/education)

والبريد الإلكتروني: [pbuckland@worldbank.org](mailto:pbuckland@worldbank.org)

تجدر الإشارة إلى أن بيرتر بوكلانك هو كاتب مقال: "إعادة تشكيل المستقبل: التعليم وإعادة الإعمار في فترة ما بعد الصراع"، البنك الدولي، أكتوبر/تشرين الأول، ٢٠٠٤.

والمشاركة المحلية، أن تحدث تحولاً في نظم التعليم. ومع ذلك من المهم ملاحظة ما يلي:

- تتسم النظم التعليمية التي لها جذور في الماضي بمرونة ملحوظة ولا يمكن استبدالها بسهولة.
- يجب إقامة توازن بين التقليد الراسخة والتغيرات غير الواقعية.
- يجب على الجهات المانحة والوكالات الدولية أن تتجنب خلق توقعات غير حقيقية محلية لما يمكن تحقيقه بسرعة.
- يعتبر التدريب على منع الصراعات وتخفيف حدتها وحلها وتعزيز مبادرات التعاضد أمراً حيوياً.
- وأخيراً، يعد العمل بأسلوب يركز القدرات والثقة وبندي الإجماع اللازم في الرأي للتأكد من أن تصبح التغييرات في النهاية جزءاً متواصلاً ومستمرًا من النظام، أمراً صعباً وبحثاً دائماً إلى وقت.

هذا المقال مأخوذ من مقال تحت عنوان: "العوامل المتوازنة: إعادة بناء النظام التعليمي في كوسوفو"

ومع ذلك، تخلفت آثار خطيرة نتيجة لعدم الفصل العنصري والاستبعاد، اللذين كانا يتم فرضهما بوحشية. وفي خلال الثلاثة أشهر الأولى بعد انتهاء حملة القتل، أعيد إرساء نموذج جديد للنظم المتوازنة القديمة بينما كان اللاجئين الألبان من كوسوفو يعمدون إلى قراهم وديارهم، وكان الكثير من الصرب والأقليات العرقية الأخرى إما يتركون كوسوفو أو ينتقلون إلى مناطق أكثر أمناً.

وعلى الرغم من هذه المساوئ، تعتبر عملية إعادة الإعمار في مجال التعليم في فترة ما بعد الصراعات إنجازاً ملحوظاً يشهد على التزام شعب كوسوفو والمجتمع الدولي، ولم يعد حالياً معظم المعلمين غير المؤهلين يمارسون التدريس. وتجري حالياً عملية إعادة تنظيم التعليم وفقاً للمعايير الأوروبية. ويُدرج الآن كل المعلمين في كشف واحد لأجور ويحصلوا على مرتبات منتظمة، وإن كانت غير كافية.

ويمكن أن تخلف الصراعات فرصاً غير عادية لإحداث تغييرات يمكن، مع الوقت والصبر

## إعادة بناء نظام التعليم في رواندا

أنا أوبورا

كان نظام التعليم في رواندا، قبل أحداث الإبادة التي وقعت عام ١٩٩٤، يعكس ويدعم الاتجاهات التنموية للدولة. فعمل نجحت سياسة التعليم بعد الحرب في دعم الوحدة الوطنية والمصالحة والتسامح؟

ولقد دعمت سياسة التعليم في فترة ما بعد الحرب، الوحدة الوطنية والمصالحة، وأعطت الأولوية للعدالة في توفير التعليم والوصول إليه وشجعت الثقافة الإنسانية الخاصة بالانتماء والاحترام المتبادل. وتم حظر التمييز العنصري بموجب القانون ولم يعد هناك تصنيف للمعلمين أو المعلمين حسب القبيلة التي ينتمون إليها؛ فلم يعد مهما ما إذا كانوا من الهوتو أو التوتسي أو التوا.

وتحت قيادة الدولة القوية، المدعومة بعزم التلاميذ وأبائهم على استعادة التعليم، تحققت الإنجازات الجيدة بآثارها في مجال قبل التلاميذ في المدارس الابتدائية في فترة تعتبر قصيرة. وتزايد الالتحاق بالمدارس الثانوية أيضاً بشكل كبير بسبب التوسع السريع في المدارس الخاصة. وزادت مخصصات الميزانية المخصصة للتعليم، مما قلل العبء على المجتمعات والأباء. وأدرك مخطو التعليم الحاجة إلى تقليل معدلات التسرب من التعليم وإعادة السنوات الدراسية. ولكن ما زالت المشكلة الرئيسية، التي تمثل تحدياً مستمراً، هي

في المدارس الحكومية والكنسية. ونهبت المدارس ودمرت كما حدث لوزارة التعليم. ولم ينح من المعلمين إلا عدد قليل، ولم يبق إلا القليل من الوثائق أو المواد المدرسية، واضطر الأطفال إلى إعادة مئات الآلاف من الأسر.

ويتركز الأطفال للاجئين الذين عادوا إلى أوطانهم مدى كفاءة التعليم في مخيمات الإيواء والافتقار إلى المواد التعليمية. ويتسمر أولئك الذين كانوا متفنيين في الكونغو على أن التعليم لم يكن سمحاً به خلال أغلب فترات إقامتهم هناك. وكان المنفيون يشعرون بقوة بأنهم ليسوا سكان البلد الأصليين، ويحسون بوطأة أوضاعهم السيئة وبحاجتهم إلى إغناء هويتهم وتميزهم عن غيرهم. ولكن غمرتهم السعادة للعودة إلى ديارهم، وهم كان يرتفعهم كثيراً لتكثفهم من أن يكونوا روانديين مرة أخرى، ولقدرة على التحدث بلتهم على الملأ والتوقف عن محاولات الإبداع لجهم غير روانديين. ولذلك، كانوا على استعداد

يمثل التاريخ قدراً كبيراً من الأهمية في تفسير العملية التعليمية في رواندا، وأي وصف لتجربة الطفولة الرواندية، دون الاعتماد بالجانب التاريخي، مصيره الفشل. ومنذ البدء في التعليم المدرسي الحديث، كانت هناك حالة من عدم الاستقرار والازدواج لأن الطوائف الاجتماعية الكبيرة شعرت في وقت ما بأنها مستبعدة من المدارس ومحرومة من التعليم القم على الانتماء الاجتماعي أو الهوية الإقليمية. وكانت تجربة الاستبعاد من التعليم عاملاً مهماً في إشعال الصراع.

وقبل الإبادة الجماعية في رواندا، كان هناك نظام الحصص التمييزي لدخول المدارس، والذي كان يستند إلى معايير الطبقة الاجتماعية والمعايير الإقليمية أكثر من الأداء المدرسي. وكان النظام التعليمي مستهدفاً وبخاصة خلال الصراع؛ إذ كان كل من المعلمين والمعلمين مستهدفين لا تحفيهم، وكانوا ضحايا لمركبي جرائم الإبادة الجماعية

■ إدراك أن بنية نظم التعليم، مثلها مثل موضوعات المقررات، تخبر مصدرا من مصادر التعلم على سبيل المثال، إذا كان الهدف هو تعليم المساواة، يتعين على المدارس أن تمارسها من خلال اتباع اليات للاتحاق بها تتسم بالشفافية، وإلغاء العقاب البدني، من خلال إقامة علاقات تتسم الاحترام داخل المدرسة.

■ تدريب المعلمين على التعامل مع المراهقين الذين تعرضوا للأذى.

■ البدء مبكرا في المناقشات حول طريقة تدريس التاريخ.

هذا المقال عبارة عن مقتطفات مقتبسة من مقال بعنوان "إن يتكرر أبدا: إعادة بناء التعليم في رواندا" بقلم آنا أوبورا، أونييسكو، المعهد الدولي للتخطيط التعليمي، ٢٠٠٣. النص الكامل للمقال منشور في: [www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/Rwanda\\_Neveragain.pdf](http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/Rwanda_Neveragain.pdf)

تعمل آنا أوبورا استشارية في برنامج "التعليم في حالات الطوارئ"، مع الاهتمام الخاص برواندا، وبوروندي، والقرن الإفريقي، ولديها خبرة واسعة في مساعدة المنظمات غير الحكومية للتعامل مع المضرة من الصراعات وكذلك في موضوع المساواة بين الرجل والمرأة في التعليم. البريد الإلكتروني: [aobura@africanonline.co.ke](mailto:aobura@africanonline.co.ke)

الخبير على صمو الأمية  
للخارج في رواندا

لتقديم أدلة ملموسة وواضحة على أن التجربة التي مرت بها المدارس قد تغيرت.

■ إعادة البدء أولا بالبرامج المدرسية الملغوة، التي تتناول الأساليب، بدلا من المخلفات المتبقية.

■ تخفيف المناهج حتى يتم التركيز على الأساليب أولا و"التوفير مساحة" للإبداع في المناهج في مرحلة لاحقة.

■ تعريف الأدوار والمهام، بوضوح، لمختلف الوزارات والجهات.

■ تعبئة الموارد المحلية من خلال التنسيق مع المنظمات الدينية والسلطات المحلية.

■ الاستثناءات المبررة للتواجد؛ على سبيل المثال، كان للمراتب المميزة للمعلمين وتخصيص وجبة طعام لهم في عام ١٩٩٤ تأثير مهم.

■ إنشاء مدارس صغيرة جديدة للوصول إلى المناطق السكانية المنعزلة.

■ الاعتراف بأى إعادة التأهيل الفعلي للمدارس يستغرق وقتا، فيطول ٢٠٠٢، ويبدأ البدء في إعادة الإعمار بتماتي سنوات، لم يتم بناء إلا نصف فصول رواندا بمواد بناء دائمة.

■ إعطاء الأولوية لتوفير التوربيلات منخفضة التكاليف والمتاحة محليا؛ يجب أولا توفير السبورات، والطباشير والألواح الإلزامية للكتابة.

■ توفير اليات للمتابعة على المستوى المجتمعي تتأكد من أن أكثر الأطفال احتياجا لا يتركوا الدراسة.

■ تبادل المعلومات مع المعنيين بالتعليم غير الحكوميين في المدارس الحكومية والدينية.

■ اتخاذ القرارات الهامة في الوقت المناسب بشأن مراجعة وتسلم الكتب الدراسية؛ فيدون مواد، إن يتم تدريس المقررات وهذا يؤدي إلى أن يتجنب المعلمون الموضوعات الصعبة أو الحساسة.

الحاجة لتوفير تعليم ملائم ومتاح للأكثر فقرا وبصفة خاصة الأسر التي يعولها الأطفال. ومن المؤسف أن واحدا من أربعة أطفال في سن التعليم الابتدائي ما يزال خارج المدرسة.

وكان المنهج الدراسي الرواندي موضوع الكثير من المناقشات. ولا يزال التاريخ الرواندي لا يُدرس في المدارس في الوقت الحاضر على الرغم من أن التشجيع الرسمي لتدريس التاريخ ليس محل خلاف. وبسبب، ورواندا غير مستعدة بعد لمراجعة منهج التاريخ على الرغم من أن المؤرخين الدوليين والوطنيين يكتفون باستمرار بتلخيص مثيرة وجديدة حول تاريخ رواندا الاجتماعي. ومنذ عام ١٩٩٤، لم توضع أي كتب دراسية عن التاريخ.

وأظهرت تجربة رواندا أن "التعليم للجميع" يلعب دورا فريدا في دولة مزقتها الحضارية وعمليات الإبعاد. وكان النظام التعليمي يستخدم فيها كأداة للتدمير الاجتماعي. والدروس الواجب علينا تعلمها هنا هو أن وقت "التعليم للجميع" قد حان الآن؛ فالدولة بحاجة إلى أن تؤول إلى كل طفل، في كل الظروف، ما يمكن للطفل أن يسميه المدرسة وأن توضع لهؤلاء الأطفال جميعا أنهم، بل كل واحد منهم، محل اهتمام الدولة ورعايتها.

وتؤكد الدروس المستفادة من تجربة رواندا المعمول بها على تطلق العالم أهمية ما يلي:

■ تحليل عيوب أو جرائم نظام التعليم السابق، وإعلان سياسة جديدة، والعمل على الفور.



# تشجيع بناء نظام تعليم مستقر بعد النزاعات

دانا بورد

لعدة عامين للحصول على شهادة أساسية. وعندما أعلنت مؤسسات الدولة ترسيخ نفسها وجد المعلمون أشباه المتخصصين الذين يعيّنهم ودرّبتهم المنظمة أنفسهم مرفوضين ومحرومين من المزايا التي تقدمها الحكومة. وتوقف مسئولو الحكومة، الذين تعاونوا مع المنظمة لإقامة مراكز التعليم التمهيدي، عن تقديم الدعم السياسي أو العملي للمنظمة.

وتوضح الدروس المستفادة من هذا المشروع الحاجة إلى ما يلي:

- وضع استراتيجية خروج منذ البداية.
- التعاون مع مؤسسات الحكومة للاستثمار في تدريب المعلمين.
- تمويل المعلمين الذين تلقوا تدريباً من جانب المنظمة وفي أثناء الخدمة لحضور برامج لمنع شهادات حكومية.
- التأكيد من تعاون مسئولو التعليم في المنظمة مع نظرائهم الحكوميين في مجال تدريب المعلمين.
- دفع مرتبات المعلمين في الوقت المحدد لها وإعطائهم الأولوية لوضع الآليات اللازمة للتأكيّد من إبراجهم في جداول مرتبات المعلمين المدنيين.
- وإذا أريد للاستثمار في التعليم في أثناء النزاعات أن يكون أكثر من مجرد إجراءات لصد الفجوة، لا يمكن استبعاد الحكومة حينئذٍ من عملية التمويل وصنع القرارات. ويمكن إلحاق ممثلي الحكومة المحليين بالمنظمات غير الحكومية. ومن الممكن أن يعمل أفراد المنظمات غير الحكومية داخل مقر وزارة التعليم لتقديم المساعدة الفنية ولتحسين الاتصالات.

دانا بورد باحثة في معهد دراسات الحرب والسلام وبرنامج الهجرة القسرية والصحة بجامعة كولومبيا وتقوم بتدريس مقررات عن التعليم في حالات الطوارئ. انظر موقع: [www.columbia.edu/cu/siwp](http://www.columbia.edu/cu/siwp) وريدفا الإلكتروني: [dsb33@columbia.edu](mailto:dsb33@columbia.edu)

عندما تتولى المنظمات الدولية غير الحكومية رعاية التعليم في أثناء وبعد أزمة يتعين عليها أيضاً استثمار الموارد في التخطيط للانتقال إلى ما بعد مرحلة النزاع.

الأمريكية للتنمية الدولية قيمتها ٤,٥ مليون دولار عام ١٩٩٤ اتسع الإطار الخاص بمرحلة ما قبل المدارس، وزاد التأكيد على توفير تعليم جيد في الأماكن المستقرة الآمنة. واستمر للتدريب لبعض المعلمين في مرحلة التعليم التمهيدي ومجالس الآباء حتى بعد فترة التدخل الأولية التي بلغت مدتها تسعة أشهر. ومع انخفاض اللق على السلامة البدنية للأطفال، أصبح التركيز يوجه إلى تنمية الأطفال. وبحلول عام ٢٠٠٠، مع انتهاء آخر مرحلة لفتحها المنظمة، كان قد تم تشكيل ألف مجموعة لمرحلة التعليم التمهيدي في جميع أنحاء كرواتيا والبوسنة والهرسك.

## كانت مشاركة المجتمع أولوية للمنظمات الغير حكومية، لكن ليس للسلطات

### فشل المرحلة الانتقالية بعد النزاعات

عندما ترعى المنظمات الدولية غير الحكومية برامج التعليم وسط الأزمات تتولى مؤقتاً مسئوليات الدولة فيما يتعلق بدفع رواتب المعلمين، وتوفير التدريب، والحفاظ على المعايير التعليمية وإشرافه المجتمعات في إدارة المدارس. وقد حققت هذه المنظمات هذه المهام بشكل ملحوظ تماماً، ولكن عندما حل السلام وتم توفير التمويل، توقف الدعم من جانب الجهات المانحة.

وعندما عجزت المنظمة عن تقديم المزيد من المنح، تضاملت المشاركة واجهت المجتمعات لدفع رواتب المعلمين وتوفير الطعام للأطفال.

وكانت مشاركة المجتمعات تمثل أولوية بالنسبة إلى المنظمة ولكن ليس بالنسبة إلى السلطات في إدارات ما بعد النزاعات في كرواتيا وجمهورية سربيسكا والاتحاد الفيدرالي. ولم تحظ مجالس الآباء باعتراف مسئولو الحكومة الذين لم يكن لديهم اهتمام كبير بالتعليم التمهيدي القائم على مشاركة المجتمع. وقبل الحرب، كانت مراكز التعليم التمهيدي تفضّل إجراءات دقيقة وكان مطلوباً من المعلمين تلقى التدريب في أكاديميات

وتعتمد كثير من المنظمات الدولية غير الحكومية على استراتيجيتين رئيسيتين لتوفير خدمات التعليم في أثناء أو مباشرة بعد النزاعات التي اتسمت بالحدف؛ وهما تشجيع مشاركة التي وتوظيف وتدريب بعض أفرادها ("المعلمين شبه المتخصصين").

وفي أوائل التسعينيات من القرن الماضي، عندما كان التعليم في بداية ثقيله، وبيطه وعلى مستوى وبيطه برامج المساعدات الإنسانية، بدأت منظمة غير حكومية أمريكية كبيرة برنامجاً مبكراً لتنمية الطفولة في كرواتيا التي مزقتها الحرب. وأدى توقيع اتفاقيات داهون في ديسمبر ١٩٩٥ إلى امتداد البرنامج ليشمل البوسنة. وأسنوات عديدة عملت المنظمة لتوفير تعليم ما قبل المدرسة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ٣ إلى ٧ أعوام، كما وفّرت خدمات الصحة وتنمية المجتمع للأطفال، والأسلحاض النازحين داخلياً، والمقيمين والعائدين. ويطبق المبادرة في جميع المناطق التي مزقتها النزاعات ومن بينها مناطق اللاجئين على الساحل الكرواتي وفي مدينتي موستار وسرايفو المحاصرتين.

وكانت المنظمة تعمل أساساً في مجال تقديم المنح ونفع تكاليف إقامة وتشغيل المدارس ومجالس الآباء بالإضافة إلى التدريب. وكان نصف المعلمين في البرنامج أشباه متخصصين تلقوا تدريباً من ثلاثة إلى ثمانية أيام، حسب ما لديهم من خبرة. وكانت المنظمة تدفع مرتباتهم وتزود المجتمعات باللحطب والأثاث وأقلام وقلم الكتب باللفة المحلية وتجهيزات الحمامات. وتم تشكيل مائة مجلس للآباء وتدريب الأعضاء على جمع الأموال وأساليب الإدارة التي يقرضون أن تتابع لهم العمل بصورة مستقلة. وبعد تسعة أشهر من الدعم، تستمد المنظمة من المدرسة لفتح وتمويل مدارس جديدة. وكان من المتوقع أن تغطي الرسوم التي يتم تحصيلها من الآباء والأموال الأخرى التي يتم جمعها لحيا، التكاليف بعد انسحاب المنظمة.

وعندما حصلت المنظمة على منحة من الوكالة

## تحديات الحماية المؤقتة في سورية

آن ميمان

سياسي، بالإضافة إلى التوقف المؤقت عن اتخاذ أي قرارات فردية في طلبات اللجوء الفردية للعراقيين. وكان التشجيع على خلق حماية مؤقتة، رغم كل عيوبه ونقصه، هو الحل الوحيد المتوفر إذا أخذنا بعين الاعتبار الحساسيات السياسية، والتطورات التي يصعب التنبؤ بها في العراق، بالإضافة إلى مواقف الدول الأخرى، غربية كانت أم محلية، بالنسبة لمسألة العراقيين. وكان هذا الحل بالفعل فعالاً من منع ترحيل العراقيين الإجباري إلى العراق.

وتؤمن الحماية المؤقتة مستوى حماية أقل مقارنةً بتوصيات مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أو لاتفاقية شؤون اللاجئين لعام ١٩٥١ - لكنها أفضل من عدم توفر أية حماية على الإطلاق، بالإضافة إلى أنها توفر الحماية ضد إجراء الإعادة القسرية. وكان قد تم توفير الحماية المؤقتة في ظروف التدفق الكبير للاجئين عندما أصبح من المستحيل التعامل مع قضايا اللجوء على أساس فردي. وكانت مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين قد وضعت هذا الإجراء أول مرة عام ١٩٩٢ بنية توفير حماية مؤقتة دنيا للهاربين من الصراع في يوغوسلافيا السابقة.

ورحبت مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في حزيران/يونيو ٢٠٠١ بتوجيهات وزراء الداخلية والعدالة في دول الاتحاد الأوروبي، والمتعلق بالحماية المؤقتة حيث أدركت أنه: "لا تمثل الحماية المؤقتة تدبلاً عن اللجوء وفقاً لاتفاقية ١٩٥١، لكنها تمثل أداة مؤقتة تهدف إلى موافاة حاجات الحماية الطارئة خلال اللجوء الجماعي إلى أن تسنح الفرصة للنظر في طلبات لجوء الأفراد المعنيين بشكل فردي". ومعنى على اللاجئين العراقيين أكثر من سنتين في وضع الحماية المؤقتة هذه.

وتبدى المطلبات السورية عادة ترحيباً وحسن معاملة تجاه العرب، بما فيهم العراقيين والصوماليين والسودانيين، وتشجع مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين السلطات السورية على متابعة هذا التقليد وتوفير حماية حقيقية للاجئين العراقيين. وأحد الوسائل العملية يمكن أن تتجسد عن طريق توفير الدعم لهجات المجتمع التي تتأثر بشكل خاص بزيادة عدد اللاجئين، مثل التعليم والتعلم، وتوفير مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، بالتعاون مع شركائها في العمليات مثل الهلال الأحمر

يشكل النزوح القسري إحدى الخصائص المميزة للمجتمع العراقي هذه الأيام، وسبق ذلك في لعدة سنوات قائمة. وقد احتار العديدون النزوح إلى البلدان المجاورة خصوصاً إلى سورية والأردن، لكنهم يعيشون في متاهة الحماية المؤقتة.

عمل ضمن أجواء ومجتمعات مشابهة، ويعمل معظمهم في القطاعات الغير رسمية - غالباً ما يعمل الرجال في قطاع البناء، بينما تعمل النساء في الخياطة والتطريز. كما يدفعون أجوراً أعلى للبيوت مقارنة بالمسورين، وهناك أدلة على أن وجودهم قد أدى إلى ارتفاع أسعار البيوت والإيجارات ولا يشكل اللاجئين العراقيين ظاهرة جديدة في سورية لكن أعدادهم الحالية تؤثر على حياة السوريين، ويقتي بعض السوريين اللوم على العراقيين بسبب انخفاض الأجور، والجرائم الصغيرة والبقاء، وما لا شك فيه أن اللق في العراق وزيادة تأثير المتعلمين الإسلاميين قد دفع بالعديد من العمالات في مجال البقاء إلى الهرب إلى سورية.

### سورية كملجأ؟

كما تستضيف سورية بالإضافة إلى الـ ١٥٠٠٠ لاجئ عراقي مسجل حوالي ٢٥٠٠ لاجئ من أصول أخرى - بالإضافة إلى حوالي نصف مليون لاجئ فلسطيني (منهم ٤١٠ ألف لاجئ مسجلين مع وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (إنروا) وللذين يشتمون بنس الحقوق التي يتمتع بها المواطنون السوريون. ولا يوجد في سورية أية قوانين خاصة لتنظيم أمور اللجوء السياسي واللاجئين، ويتم التعامل مع أمور اللجوء من ناحية الدخول والبقاء والخروج ضمن قوانين الهجرة العادة المطبقة على أي أجنيي ضمن الأراضي السورية، ولم توقع سورية، سواء بمصم الدول العربية الأعضاء في جامعة الدول العربية، على اتفاقية اللاجئين لعام ١٩٥١.

وقبل الحرب في العراق كان يتم إعادة توطين اللاجئين العراقيين المسجلين من قبل مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في دول ثالثة مثل أستراليا، وكندا، والاتحاد الأوروبي، ونيوزيلندا والولايات المتحدة لكن هذا الوضع تغير في آذار/مارس ٢٠٠٣ عندما دعت مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين الدول لتوفير حماية مؤقتة لكل العراقيين سواء كانوا في المنفى أو كانوا قادمين جدد. وتشتمل معنا كاملاً على إعادة ترحيل العراقيين القسري بما فيها أولئك الذين تم رفض طلبهم في الحصول على لجوء

لقد كان المجتمع الإنساني، بسبب إدراكه لتحصيرات الولايات المتحدة لمهاجرة العراق، على استعداد لتلقي آلاف العراقيين الذين كان من المتوقع أن يتدفقوا إلى سورية والأردن في نهاية شهر آذار/مارس ٢٠٠٣. لكن بدلاً من أن يتدفقوا أفواجا كما كان متوقفاً، جؤوا بشكل مشئت ومتفرق - يخيم فوقهم خطر الرصاص وخسارة مصادر الرزق - مع استمرار تطور الوضع نحو الأسوأ في العراق.

وهناك خلاف حول عدد العراقيين في سورية، حيث تقدر السلطات السورية عددهم بحوالي ٤٠ ألف، بينما تذكر مصادر أخرى مليون عراقي، ويصل العدد إلى ٢ مليون وفقاً لمناقص سيارات الأجرة السوريين. ويملك العديدون منهم موارد مالية كافية، أو لهم صلات محلية في سورية، ولم يحاول أغلبهم الاتصال بمفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين UNHCR والتي قامت منذ شباط/فبراير ٢٠٠٥ بتسجيل ما يقرب ١٥٠٠٠ عراقي منذ الدلائل الحرب، وبلغ عدد العراقيين الذي تقدموا إلى المفوضية للتسجيل والحصول على وثائق حوالي ٢٥٠ كل أسبوع عام ٢٠٠٤، ويشكل المسيحيون حوالي ٢٥٪ من عدد العراقيين المسجلين في سورية رغم أن نسبة المسيحيين في العراق تبلغ حوالي ٥٪ من إجمالي عدد السكان.

ويتركز تواجد اللاجئين العراقيين في المراكز المدنية، خصوصاً في دمشق وحلب، ويعمل المسلمون من الشيعة والسنة، والمسيحيون من الآشوريين والكلدانيين العراقيين إلى الجيش في مناطق تحتوي على مجموعات مشابهة من السكان - سواء كانت سورية أم غير سورية. وتفسر حقيقة التجنيدهم إلى المراكز المدنية التناقض الظاهر الناتج عن اضطرار مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين إلى إغلاق مخيم اللاجئين في محافظة الحسكة في شمال شرق سوريا رغم تزايد عدد العراقيين القادمين إلى سورية منذ حزيران/يونيو ٢٠٠٤، حيث لم يتبقى هناك أكثر من ٥٠ لاجئاً والذين تم العثور على حلول فردية لهم بالتعاون مع السلطات السورية والدول التي استقبلوا فيها.

وتعود أصول اللاجئين العراقيين في سوريا إلى مناطق مدنية حيث يسعون لإيجاد فرص

تحسين وضع الحياة اليومية لهم سواء في العراق أو في المنفى. ويجب أن تضم قائمة المشاركين منظمات حقوق الإنسان، والمدافعين عن حقوق اللاجئين ومندوبين عراقيين. ورغم أن الخطر لا يهدد كل المدنيين العراقيين، إلا أن العديد منهم عرضة لهذا الخطر، ومن أهمهم الحصول على الحماية والاهتمام الضروريين.

تشغل آن ميمان منصب موظف الحماية في مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في سورية، ويمكن الاتصال بها على بريدها الإلكتروني:

maymann@unhcr.ch

**الآراء المذكورة في هذه المقالة شخصية ولا تعبر بالضرورة عن آراء مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أو آراء الأمم المتحدة. وموقع مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين المتعلق بالعراق هو:**  
www.unhcr.ch/cgi-bin/texis/vtx/iraq

- ١ يرجى الإطلاع على مجلة نور السمي شطي "حماية حرية العراق" والميلون لاجئ حرالي توهميون. في نشرة الهجرة القسرية عدد ١٨، صفحة ٤٥.
- ٢ هناك ١٢ دولة عربية لم ترفع عليها، وتلك التي وكنت هي: الجزائر، وجيبوتي، مصر، وموريتانيا، والمغرب، والصومال، والسودان، وتونس واليمن.
- ٣ رجب مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين بموافقة الاتحاد الأوروبي على المسألة المؤقتة. ١ حزيران ٢٠٠١

كان حتى الآن يعني إعادة التوطين، وتحاول مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين تغيير هذا المفهوم، وهناك دلائل إيجابية تبرز في هذا المجال من ناحية تمييز مسألة وضع حماية اللاجئين من خلال المفارقات مع هذه السلطات.

### التوقعات

ويتطور وضع الحماية المؤقتة إلى تشريع غير مؤقت، يطرح السؤال التالي نفسه: هل كان من الممكن أن تكون ردة الفعل مختلفة إذا ما تم الغزو من قبل كوريا الشمالية أو إيران؟ وهل كان سيتم اعتبار وضع الهجرة الجماعية هذه إلى الدول المجاورة لجوءاً، وتم توطين العراقيين فيها؟

يجب أن تشكل مسألة الحماية المؤقتة جزءاً من سياسة دولية شاملة إذا أردنا لها أن تلعب دورها الصحيح في التعامل مع أسباب وعواقب الصراعات المؤدية إلى مشاكل اللاجئين. ومن الواضح أنه لا المفوضية العاملة لشؤون اللاجئين ولا الأمم المتحدة قادرين على معالجة أسباب وعواقب الصراع الحالي في العراق. والسؤال الآن هو: أي من الدول مستعانة مع الأمم المتحدة والمفوضية العاملة لشؤون اللاجئين لحماية المدنيين العراقيين من صراع مسلح يزداد فوضى وجنوناً بشكل مستمر؟

ومن الإمكانيات المحتملة، عندما يحين الوقت الملائم، هي عقد مناقشات على المستوى المحلي أو الدولي بخصوص تأثير الحرب في العراق على المدنيين للوصول إلى اقتراحات خلاصة بخصوص

السوري، والاتحاد الثنائي السوري، بتحديد اللاجئين العراقيين الخاصين للحماية المؤقتة والذين يتطلبون مساعدة خاصة مثل العلاج الطبي الطارئ، والمساعدة في إعادة لم شمل العائلة.

ويتعرض كرم ضيافة سورية تجاه أفراد المجتمع العراقي المدينين للتهديد، ولا يقتصر التهديد على المصنط الذي يشهده المجتمع السوري ومصادره، بل يمتد إلى قوات التحالف الأمريكية وحملاتها ضد الإيرانيين. وفي الظروف المتوترة الراهنة والتي لا تستبعد الولايات المتحدة فيها خيار ضربات عسكرية تستهدف دمشق، ما تزال المشكلة تركز حول المعايير التي يجب اتباعها لتكثيد الإيرانيين.

وقد تبين أثناء التسجيل الإبدائي للعراقيين في سورية وفقاً لمبدأ الحماية المؤقتة أن بعضهم اختار ممانرة للعراق بسبب عضويتهم في حزب البعث. وتعتبر عضوية هذا الحزب اليوم جريمة يعاقب عليها القانون، لكن العديد انضموا إلى الحزب أثناء حكم صدام حسين لضمان الحفاظ على مستقبلهم. وهذا قلق أن ارتباطهم بمنظمات البعث قد تزدى إلى منحهم من التمتع بالحماية الممنوحة للاجئين. ويبدو الآن أن مفهوم "الملاحقة القانونية" قد تم استغلاله لأسباب سياسية. ونفس الطريقة التي يتم فيها اتهام بعض أولئك الذين يسعون للحصول على لجوء في أوروبا بأنهم "يتسوقون اللجوء"، كذلك تقوم بعض بلدان التوطين أحياناً "بالتسوق للاجئين" حيث ينجحون الأولوية مثلاً لمجموعات معينة مثل "الساء العرصة للخطر"، أو مجموعات عرقية أو دينية معينة. والمشكلة

هي عدم تفهم هذه الجهات لطبيعة الصراع المعقدة في العراق، والتغيرات السريعة الطارئة هناك في الأمور المتعلقة بالملاحقة القانونية.

والتحدي الأساسي الذي تواجه عملية تأسيس عملية الحماية المؤقتة أنه وضع اللاجئين في المنطقة

إيسود عيشو،  
زوجة سارة مع  
أثنين من بناتها  
الثلاثة، مريم  
(١٤) وجورج  
(٧) وكانت عائلة  
عيشو قد لجأت  
إلى سوريا من  
العراق ملحة عن  
ملاذ في الكوفة  
المحلية هناك



# التعليم للاجئين الأفغان في باكستان: احتياجات التوثيق والتنسيق

أنثي هتاند

في نشرة الهجرة القسرية الثامنة عشرة تسأل جيب كريست: "لماذا لا نعرف إلا القليل عن اللاجئين؟ وكيف نستطيع أن نعرف أكثر؟" وهذه المقالة تصنع النظر في هذين السؤالين لانتهاج نهجاً للتعليم ولا سيما تعليم اللاجئين الأفغان في باكستان.

ومن المؤسف عدم وجود تقييمات مستقلة للتوحيق هناك.

وكانت المفاجأة الثقافية التي واجهتني هي عدم وجود جهة تنسيق فعالة. ومع أن الشركاء كانوا يتبادلون بعض المعلومات فإنهم غالباً ما يعملون كل على حدة. ورأيت الجهات الفاعلة الأنشطة الجارية، بيد أن مراقبتها كثيراً ما تكون إخبارية ولا تنتج بشكل كافٍ للآثار الجوهرية.

وافترقت لجنة التعليم التابعة للجنة النمسة بين الوكالات للإغلاء الأفغانية (ACBAR) إلى التمويل المستقر والمعلمين المهنيين الأكفاء،

لطالما كان يُنظر للمساعدات الإنسانية في الماضي على أنها نشاط تنسيقي وعلمي فحسب ولم يلتفت أحد إلى الحاجة إلى التقييم. ومع ذلك، بدأت الأوضاع في التغير في الوقت الحاضر، فقد بدأت المفوضية العليا للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) وغيرها في تجميع نماذج "الممارسات الجيدة" في مجال تعليم اللاجئين. ومن الأمور المشجعة أن وحدة التعليم التابعة للمفوضية العليا للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين بدأت في عام ٢٠٠٤ سلسلة من الاجتماعات الإقليمية كان الغرض منها التوثيق والمنعشة والتعليم من الخبرات السابقة.

وجدير بالذكر أن أغلب الطلاب الأفغان اللاجئين البالغ عددهم ١٧٠,٠٠٠ لاجئ في المخيمات في باكستان مقيدين في المدارس الابتدائية. وهناك ما يقرب من ٦,٠٠٠ مدرس يعملون في المنشآت من المدارس في المخيمات التي تديرها غالباً المنظمات الدولية غير الحكومية، أما المدارس الثانوية فتديرها الحكومة الباكستانية ولجنة الإنقاذ الدولية. وتقدم المفوضية العليا أغلب التمويل، مع بعض المساهمات البسيطة من جانب المنظمات غير الحكومية والجهات المانحة الثنائية. وعلاوة على ذلك، هناك - أو بالأحرى كان هناك - عدد كبير من المدارس في المناطق العمرانية التي تعتمد على نفسها. ومع أن مليونين ونصف مليون لاجئ أفغاني عاودوا إلى ديارهم في باكستان إلى أفغانستان خلال السنوات الثلاث الأخيرة، ما يزال هناك أكثر من مليون لاجئ يعيشون في مخيمات بالإضافة إلى ما لا يقل عن نصف مليون آخرين يعيشون في المناطق الحضرية.

وعندما بدأت عملي المتعلق بتعليم اللاجئين في باكستان عام ٢٠٠٠، كان للنقص في الإحصائيات وغيرها من البيانات حول السكان اللاجئين والمهاجرين والأطفال أولى المفاجآت التي واجهتني. ووفقاً لمعلوماتي، لم يجر سوى تقييم رئيسي ومستقل واحد فحسب لتعليم اللاجئين في باكستان على مدار السنوات الخمس الأخيرة. وتمتلك العديد من المنظمات غير الحكومية في باكستان قدرًا كبيرًا من المعلومات ولكنها معثرة ولا يتم تجميعها دائماً على نحو ثابت.

## هناك حاجة عاجلة لمنظمة محترفة تتولى مهم التوثيق

ولذلك، لم تكن قادرة على أن تلعب دوراً مهماً. ولقد وفر مكتب اليونسكو في باكستان بعض المخرجات المهنية ووفر الدعم لتبادل المعلومات والتنسيق. ومع ذلك، لم يتغير الوضع من المنظمات والأفراد والممارسات فيما يتعلق بطرق العمل المثبتة لدرجة أن الأمور ظلت تقريباً كما كانت. ولا تزال هناك حاجة ملحة إلى وجود جهة تنسيق مهنية فعالة، حتى في هذه المرحلة المتأخرة من فترة لجوء الأفغان، بديراً على الأرجح فقدان من المنظمات الدولية، والمنظمات غير الحكومية، وخبراء التعليم والمؤسسات التعليمية الأفغانية والباكستانية.

ومما لا شك فيه أن التعاون الوثيق بين الشركاء، مازال موضع تقدير من جانيهم. ومثل ذلك، عملت اليونسكو مع اللجنة التعليمية التابعة للجنة النمسة بين الوكالات للإغلاء الأفغانية، وعملت اليونسكو مع منظمة GTZ وغيرها من منظمات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية لوضع قاعدة بيانات حول ٥,٠٠٠ مدرس أفغاني. ولقد تم تسليم هذه القاعدة إلى وزارة التعليم الأفغانية. ولقد تم تعليم ٤,٠٠٠ إن لم يكن الاستفاد منها بالكامل، وذلك على الأغلب بسبب أن الحكومة مثقلة بالأعباء في دولة ما زالت في طور إعادة البناء، ويسبب عدم وجود مبادلة من جانب منظمات

الأمم المتحدة ذات الصلة. وتستغل المفوضية العليا للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في الوقت الحاضر هذا المشروع كنموذج يمكن تكراره في جنوب السودان.

ويجب علينا نحن العاملين في قطاع تعليم اللاجئين أن نطور صلباً بحيث يتسم بالاحتراف وأن نعمل كل ما بوسعنا للتعليم في أثناء قيامنا بعملنا. ويتطلب تحقيق ذلك ما يلي:

تشجيع الوكالات المتخصصة المفوضية في مجال التعليم التابعة للأمم المتحدة (على سبيل المثال: اليونسكو، واليونسيف، ومنظمة العمل الدولية) للعمل سويًا مع الشركاء الأساسيين لدعم المفوضية العليا للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين فيما يتعلق بالتخطيط والتقييم.

- تأكيد أهمية تجميع ونشر وتحليل المعلومات من خلال أشكال يمكن الإطلاع عليها، والاستمرار لزيادة القدرة على عمل ذلك.
- إشراك المؤسسات التعليمية والبحثية وغيرها من الأفراد ذوي الصلة في الأنظمة غير التعليمية في تولي الدراسات وإدارة الدورات التعليمية.
- تحسين قدرة العاملين على التوثيق والتحليل وأن يظلوا يتعلمون مدى الحياة.

تعمل أنثي هتاند استشارية في مجال التعليم الدولي، وأضفت أربع سنوات تعمل في مجال تعليم اللاجئين الأفغان في باكستان، البريد الإلكتروني: atelhteland@yahoo.com

- ١ المفوضية العليا للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR)، مبادرة شراكات الأسر التعليمية الخاصة في تعليم اللاجئين مشار إليها تفصيلاً في ٢٢
- ٢ تقيم حل منطقة GTZ ومنظمة "التعليم الأساسي للاجئين الأفغان" في باكستان، ٢٠٠٢، المفوضية العليا للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR)، جيب. لمزيد من التفاصيل: اتصل بالبريد الإلكتروني: بايلا ماريون جوهانس على العنوان الإلكتروني: emhoan@online.no أو عبر بريد إلكتروني: ekanayake92@hotmail.com
- ٣ نشر acbar.org

# ركن الخطباء

## المنظمة الدولية للهجرة: هل نتعدى على المساحة الإنسانية للآخرين؟

إعداد: تيم موريس



وأعيا بشأن عودتهم إلى دولهم الأصلية. في العراق، عُهد إلى المنظمة مسؤولية إعادة الأشخاص النازحين داخلياً ووضع البوابات لاستعادة الملكية، لكن يبدو أنها تنظر إلى الوسائل أو الخبرة الفنية للتقيام بذلك. وترقب منظمة هيومان رايتس ومنشور المنظمات الدولية للهجرة، وسبق أن لفتت نظرها في عام ١٩٩٣ إلى دورها في نظام البت في اللجوء، والذي فرضته الولايات المتحدة على طالبي اللجوء من هايتي. وتبشر منظمة هيومان رايتس ومنشور إلى أنه رغم أن المنظمة الدولية للهجرة "تتبع مؤخرًا لغة تقوم على الحقوق فإنها لا تتزعم تلقائياً بحقوق الإنسان الدولية ومعايير حماية اللاجئين، وتقوم المنظمة الدولية للهجرة، بشكل متزايد، بدور بارز في إعادة المهاجرين، وطالبي اللجوء، واللاجئين والأشخاص النازحين داخلياً إلى دولهم الأصلية، أو إلى الدول الأخرى التي وافقت على قبولهم، أو إلى مناطق أخرى داخل نطاق دولهم. وترغم المنظمة أنها تعيد المهاجرين مع الحفاظ على سلامتهم وكرامتهم وبمضج إرادتهم. إلا أنها ليست لديها آلية، سواء داخلية أو خارجية، لتقييم ما إذا كانت قرارات العودة قد اتخذت في الواقع تحت الإكراه أو تحت ظروف قسرية بصورة مباشرة أو غير مباشرة أو للنظر فيما إذا كانت الظروف في دول معينة مأسومة بشكل كافٍ يسمح بالعودة".

\*\*\* نرحب بتعليقاتكم على هذه القضايا.

والبونيف ومنظمة الصحة العالمية تتمتع بوضع المراقب شأنها في ذلك شأن اتحاد العمال الدولي والمنظمات الدولية ومنظمات الرعاية الاجتماعية، فإنها لا تتمتع بصلاحيات التصويت. وتضم المنظمة في عضويتها ٩٣ دولة ولها أكثر من ١٠٠ مكتب ميداني. وتخطط المنظمة في عام ٢٠٠٥ لزيادة ميزانيتها التشغيلية بنسبة ١٦٪. ووفقاً للمجلس الدولي للمنظمات الطوعية، تشكل الطريقة التي كُلفت توضع بها مشكلة التقييم لتكليف المنظمة الدولية للهجرة بمراقبة عودة الأشخاص النازحين داخلياً في دارفور "تجاعلاً صارخاً للأسلوب التعاوني" إزاء مشكلة النزوح الداخلي. ولم تستشر إدارة الوكالات الدولية للنزوح الداخلي التي أقيمت مؤخراً قبل التوقيع عليها.

### كما تثير العديد من عمليات المنظمة الأخرى نفس القدر من الجدل:

انتقدت منظمة اليوسعين لخدمة اللاجئين دور المنظمة الدولية للهجرة في التعامل مع الصلح اليورمين المهاجرين في تيلاند، والبالغ عددهم ٢,٥ مليون عامل. وتشتمل مع صلاحيات المنظمة للتأكد من "الهجرة المنظمة"، ساعدت المنظمة السلطات التيلاندية على القيام بعملية تسجيل أدت إلى ترحيل ٦٦ ألف شخص شهرياً. وتبشر منظمة الجيزويت لخدمة اللاجئين إلى أنه بمجرد عبورهم الحدود، تصبح المنظمة عاجزة عن الحفاظ على الاتصال مع المائتين منهم.

أعرب "المؤتمر الوطني لطائفة الروما" عن مخاوف شديدة إزاء دور المنظمة في الترحيل القسري للمهاجرين من طائفة الروما. في جزيرة "نارو" وغينيا بابوا الجديدة، في إطار "الحل البيسيفيكي" لإنشاء طالبي اللجوء في تقديم طلبات اللجوء بعد وصولهم إلى الشاطئ، اشتركت الحكومة الأسترالية للمنظمة في إدارة منشآت احتجاز طالبي اللجوء.

في أثناء حرب الخليج عام ٢٠٠٣، ربما تكون المنظمة، بتسهيلها ترحيل الأجانب المقيمين لفترة طويلة والذين فروا من العراق إلى الأردن، قد انتهكت مبدأ "عدم إعلاء الطرد" بعدم إعلاء رعايا السودان والوصول وقتاً كافياً لكي يدركوا حقوقهم ولكي يتخذوا قراراً

"تقوم المنظمة الدولية للهجرة (IOM)، بشكل متزايد، بدور بارز في استقبال ومساعدة وإعادة ليس لحسب المهاجرين ولكن أيضاً طالبي اللجوء واللاجئين والمُجبرين على النزوح. وفي ظل عدم تفويض المنظمة الدولية للهجرة بحماية اللاجئين والأشخاص النازحين، أوسعت منظمة العفو الدولية ومنظمة هيومان رايتس ومنشور لحقوق الإنسان بضرورة أن تكف المنظمة الدولية للهجرة عن اتخاذ دور قيادي في الحالات التي تخضع تماماً لتفويض بالحماية منوحت لمنظمات دولية أخرى، مثل المفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة".

ما المقصود بالأشخاص النازح داخلياً؟ هذا السؤال وجهه أحد العاملين في المنظمة الدولية للهجرة في دورة تدريبية في دارفور. "وربما من الممكن التساؤل إزاء جعل عضو معين حديثاً بالمنظمة، لكن أن يصدر السؤال من ممثل المنظمة التي كانت تروا بمهمة الإشراف على عودة الأشخاص النازحين داخلياً في دارفور، فهذا هو الغريب في الموضوع. ومع قيام المنظمة الدولية للهجرة بتوسيع نطاق دورها في الدول المختلة والنزاعات وتوقيع أنشطتها في أنحاء العالم، يردد الكثيرون في مجال المساعدات الإنسانية للسؤال الذي وجهه مؤخراً المجلس الدولي للمنظمات الطوعية وهو: "هل المنظمة الدولية للهجرة ستقبل أي شيء ما دام لديها المال الذي تستطيع أن تغطيه به؟"

ومثل المفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة، تأسست المنظمة الدولية للهجرة عام ١٩٥١. وفي بادئ الأمر، كانت المنظمة تسمى بالجنة الحكومية المعنية بالهجرة في أوروبا وكانت تعتمد على الأولوية الاقتصادية وليس على المبادئ الإنسانية. وعلى عكس المفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة، التي تستمد صلاحياتها من القانون الدولي والاتفاقات الدولية، تعتبر اللجنة الحكومية المعنية بالهجرة في أوروبا (أو ما عُرف بعد ذلك باسم المنظمة الدولية للهجرة) منظمة مشكلة بطريق الضعوية، وليست إحدى وكالات الأمم المتحدة وهي لا تصاحب أمام أي جهة منظمة ديمقراطياً. وعلى الرغم من أن منظمات دولية مثل المفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة،

١. [www.hrw.org/press/2002/12/ni-brw](http://www.hrw.org/press/2002/12/ni-brw)  
-statement.htm

٢. كما ورد في Talk Back، المجلس الدولي للاتحادات الطوعية، أكتوبر ٢٠٠٣، الموقع

٣. [www.icru.ch/cgi-bin/prowse/pf?doc=doc00101253#document](http://www.icru.ch/cgi-bin/prowse/pf?doc=doc00101253#document)

٤. من المصدر

٥. [www.somm.nl/documents/governing/4-cmc.pdf](http://www.somm.nl/documents/governing/4-cmc.pdf)

٦. من المصدر

٧. [www.jrs.net/old/nr/preports/4.htm](http://www.jrs.net/old/nr/preports/4.htm)

٨. [www.hrw.org/reports/2003/iraqordan/iraqordan0503\\_02.htm](http://www.hrw.org/reports/2003/iraqordan/iraqordan0503_02.htm)

٩. انظر [www.hrw.org/background-1103.htm](http://www.hrw.org/background-1103.htm)



## NORWEGIAN REFUGEE COUNCIL

"NRC is an independent humanitarian organization.  
Our task is to enhance international protection of refugees  
and internally displaced people, and to offer humanitarian assistance"

## نماذج برامج التعليم

ظروف ملائمة للتعليم؛ والتخاطب والتعاون مع الوالدين والمجتمع.

وربما يتمثل المازق الذي تواجهه المنظمات الإنسانية، التي تنفذ برامج على المدى القصير والمتوسط في الاعتماد على التمويل السلوي الذي تتلقاه من الجهات الرئسية المانحة والمرتبطة بمدة تلك سنوات فقط. ومع ذلك ينبغي أن يكون بمقدور المنظمات مواجهة هذا التحدي من خلال التأكد من أن الآباء والمجتمعات المستهدفة تترك هذه الظروف. ويختبر برنامج التعلم السريع بمثابة إجراء لمد الفجوة ولا يمكن أن يكون آلية دائمة أو آلية للتعلم التنموي.

وسوف تشمل الأسس التي يبنيها المجلس النرويجي للاجئين في التخطيط لأي برنامج للتعلم السريع، المتطلبات التالية:

- التأكد بشكل محقق من توفر الدعم المالي لعدة سنوات.
- تفهم سلطات التعليم في الدولة، التي سينفذ فيها البرنامج، لحدود البرنامج وضرورة أن تقدم الدعم من جانبها وأن تتولى أمر البرنامج تدريجياً.
- تفهم المجتمع المحلي لمخاطر وقيود البرنامج وضرورة أن يقدم الدعم من جانبه.
- التعرف على الجهات المانحة التي يمكنها تقديم تمويل لفترة من سنتين إلى ثلاث سنوات في المستقبل.
- التعرف على المنظمات غير الحكومية المستعدة للدخول في مشاركات من البداية أو في مرحلة متفقد طوية.

١. تستخدم الآن في ليبيا "البرنامج التعليمي للاستجابة السريعة"، الذي وضعته وزارة التعليم و"اليونيسيف" والمجلس النرويجي للاجئين في سيرايلون.
٢. أُرجمت "مجموعة برامج الطوارئ الخاصة بالمعلمين" مفهوم الأقران للوسكو، وتم توسيع نطاقها وتمديدها بحيث توفّر كل دولة من هذه الدول

٥٠

www.Fmreview.org/FMRpdfs/FMR20-FMR20nrc.pdf

للعديد من الشباب الذين تأثروا بالحروب. وفي المستقبل، يستطيع المهتمون بالحصول على التعليم الأكاديمي أن يختاروا مواد الدراسة الاستثنائية بدلاً من التدريب على المهارات.

### برنامج التعلم السريع

في مشروعات اللحاق بالمدارس عادة ما تكون نسبة الضرور ومعدل الأداء جيداً إلى حد كبير؛ فالتعليم المدرسي مجاًاً وبيئة التعلم جذابة. ومع ذلك، لا تتوفر لدينا معلومات كافية عن عدد الأطفال الذين يواصلون دراستهم في المدارس والمدة التي يمكثونها فيها، وعدد من أتمروا بالقليل لتعليمهم الابتدائي. وتوضح الإحصاءات الصلة أن هناك أعداداً مشجعة من الأطفال المتفوقين بالصف الأول مع وجود توازن محقق بين الجنسين، ولكن هذه الأعداد تنخفض في الصفين الرابع والخامس، حيث يزيد عدد المتسربين ويختل التوازن بين الجنسين.

ولهذه الأسباب قرر المجلس النرويجي للاجئين إيمان النظم في وضع "برنامج التعلم السريع" أطول أمداً، كلما كان ذلك ملائماً أو ممكناً. ويُعرف "برنامج التعلم السريع" غالباً بأنه برنامج منه ثلاث سنوات ينفذت ست سنوات من التعليم الابتدائي، ويهدف إلى تمكين الأطفال كبار السن والبالغين من استكمال تعليمهم الأساسي والحصول على مؤهلات تعليمية في فترة قصيرة نسبياً. ولديهم هناك أية رسوم تدفع، كما أن من المرجح ألا يتغير المعلمون وأساليب التدريس طوال البرنامج.

وبدأ بكتوك "اليونيسيف" ووزارة التعليم في سيرايلون "نموذج سيرايلون"، وهو برنامج للتعلم السريع التكميلي للمدارس الابتدائية. وساعد المجلس النرويجي للاجئين في تنفيذ البرنامج في ثلاثة أقاليم، واشترك في البرنامج خمسة آلاف طفل. ويركز مضمون البرنامج على محو الأمية وتعليم الحاسب والأعداد؛ والتعليم الديني والأخلاقي والقيم، وتعلم ثقافة السلام وحقوق الإنسان، والتعليم البدني والصحي (بما في ذلك التغذية ومرض الإيدز)؛ والتعليم البيئي؛ والثقافة والتقاليد. ويستخدم تدريب المعلمين أسلوباً يركز على المتعلم ويقوم على المشاركة، وكذلك يركز على تفهم حالة الأطفال ممن شهدوا أحداثاً أليقت بهم أضراراً؛ وأخلاقيات وسلوك المعلم؛ وتوعية

التعليم هو أحد النشاطات الأربعة الرئسية التي يعمل في مجالها المجلس النرويجي للاجئين. وقد وضعت مجموعة من البرامج لتلبية الاحتياجات المختلفة للأطفال اللاجئين والتأجرين داخلياً في مختلف الدول. لكن التحدي المستمر هو كيف يمكن المساعدة في استكمال تعليم الأفراد والحفاظ على استمرارية برامج التعليم.

### الجسر إلى المدارس الرئسية

في عام ١٩٩٩ وبعد مناقشات مع "اليونيسيف" ووزارة التعليم في سيرايلون، قرر المجلس النرويجي للاجئين إعطاء الأولوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين العاشرة والثالثة عشرة الذين فُتحت التعليم كلياً أو جزئياً. وعادة ما تنتفع الحكومات والمنظمات غير الحكومية المدارس للفتات العمرية الصغيرة لكن الأطفال الأكبر من أكثر عُرضة بشكل متزايد للتجنيد، أو الاختطاف للمشاركة في الأعمال المسلحة في البلاد، ولا يجيئون بتواجدهم في نفس الفصل مع أطفال أصغر منهم سناً. ولذلك، تم وضع برنامج "سريع" منته ثمانية أشهر لتوفير فرصة متكاملة للتعليم لتمكين الأطفال من دخول الصف الثالث في المدارس الصالدة. ويجري حالياً استخدام برامج مماثلة في أنجولا وبوروندي وجيموريو لكونغو الديمقراطية.

### مجموعة برامج الشباب

هناك فئة عمرية لا تحظى بأي قدر يُذكر من العناية وهي فئة الشباب غير المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم من ١٤ إلى ١٨ عاماً أو أكبر من ذلك، بل إن هذه المجموعة تمثل مرحلة أكثر حساسية؛ فيعضهم يهتم بمتنر على جهه إلى أن يدخل مرحلة الكبار، وبعضهم يشق طريقه نحو العنف والجريمة لعدم وجود بديل إيجابي. ومع ذلك، هناك آخرون يحاولون العودة إلى الحياة المدنية بعد الانخراط في جماعات مسلحة. وقد تم وضع مجموعة برامج للشباب منها علم، لمحو الأمية واكتساب المهارات الحرفية والتدريب على اكتسب المهارات، وتم تجربتها في سيرايلون عام ٢٠٠٣. وتوفر مجموعة برامج الشباب الحد الأدنى من المعرفة والمهارات العامة لتحسين نوعية حياتهم وفرصة للحصول على عمل. وعلى الرغم من أنها لا تحقق الهدف الشامل، وهو مساعدة الأطفال على استكمال تعليمهم الابتدائي، تعتبر هذه البرامج بديلاً واقعياً ومناسباً





## مشروع معهد بروكينجز وجامعة برن بشأن

u<sup>b</sup>

## النازحين داخليا

## تعليم الأشخاص النازحين داخليا: درجات ضعيفة

إرين موني وكولين فرينش

وفيروس H.I.V. المسبب لمرض الإيدز.

وفيما يلي الخطوات التي يتعين إتباعها لتحسين حصول النازحين داخليا على التعليم:

العمل على تقديم الخدمات التعليمية بشكل منظم، في سبيل المثال حقلات "المدراس في صندوق".

توفير مرافقين لمصاحبة أطفال النازحين من وإلى المدرسة.

إصدار وثائق مؤقتة للنازحين داخليا حتى يتمكنوا من تجديد أسمائهم في المدرسة.

التأكد من أن يحصل النازحون على التعليم بلغة يستطيعون فهمها.

تشجيع القيد في المدارس من خلال برامج صندوق وغيرها من السفقات.

اتخاذ تدابير خاصة، بما فيها توفير الملابس والمواد الصحية، وتجنيد مدرسات المساعدة في مشاركة الفتيات النازحات.

توفير التعليم البديل أو برامج التدريب المهنية للأطفال والمراهقين النازحين الذين تتسبب التزاماتهم الاقتصادية والأسرية في إعاقهم عن الحضور إلى المدرسة.

ومن الضروري أن يتم العمل على اتخاذ هذه التدابير وغيرها خلال أولى مراحل حالات الطوارئ، وذلك لحد من توقف عملية التعليم للنازحين داخليا وزيادة الحد الأقصى للمحبة والدعم التي من الممكن أن يوفرها الذهاب إلى المدرسة.

تشكل إرين موني منصب نائبة مدير مشروع بروكينجز، ويريدها الإلكتروني: emoonney@brookings.edu

كولين فرنش كانت باحثة مقيمة بمشروع Brookings-SAIS في عام ٢٠٠٤، ويريدها الإلكتروني: colleen.french@hotmail.com

نشر إرين موني وكولين فرنش "العواقب والصور":  
الرسول لتعليم للأطفال النازحين داخليا على موقع:  
www.brook.edu/fp/projects/idp.htm

المنشأة للنازحين، كما هي الحال في جورجيا. ■ رسوم التعليم: رغم أنه من المفترض أن يكون التعليم الابتدائي مجانياً، إلا أنه غالباً ما يتم تحصيل مصروفات تعليم بشكل غير رسمي. وفي كولومبيا، أفاد المقرر الخاص للنام المتحدة بشأن الحق في التعليم أن أسر النازحين داخليا تم إرغامهم على أن يختاروا بين إبطائهم أو إرسال أولادهم للمدرسة. ■ الاختلافات من المواد المدرسية: ينبغي تحمل تكاليف اللوازم المدرسية، مثل الأقلام، والأدوات المكتبية والزي المدرسي، وهي مصروفات تجد الأسر النازحة داخليا التي فقدت مصادر رزقها صعوبة كبيرة في توفيرها. وفي أنجويان وملاويكستان، أدى عدم القدرة على توفير الأخشاب لتكثف المدارس في الشتاء إلى عدم ذهب عدد من الأطفال إلى المدرسة. ■ المسؤوليات الاقتصادية: غالباً ما يتكيف أطفال النازحين عن المدرسة بسبب الحاجة للعمل داخل البيت أو لجلب دخل للأسرة. وترتفع معدلات التسرب من تعليم ما بعد المرحلة الابتدائية، بوجه خاص، بالنسبة لفتيات النازحين اللاتي يتنقلن الأعباء المنزلية أو رعاية الأطفال أو المسؤوليات الزراعية. وينفقر فقر الأسرة هؤلاء الفتيات إلى ترك المدارس والجوء إلى الزواج المبكر، أو البغاء أو الاتجار غير المشروع.

وعلاوة على ذلك، أسفرت الدراسات الميدانية والعمليّة عن تعليم في حالات الطوارئ (انظر صفحة ٤٠) عن أن النقص في تمويل الخدمات التعليمية يزيد بشكل خاص في حالة النازحين داخليا وأن تعليمهم يعاقب أيضاً من عدم وجود استجابة دولية منظمة للزح الداخلي.

ويعتبر التغلب على هذه العقبات أمراً ضرورياً ليس فقط من أجل تقدم الأطفال النازحين داخليا، بل لأن الذهاب إلى المدرسة يوفر أيضاً درجة من الاستقرار والحياة الطبيعي لهؤلاء الأطفال الذين تضطرت حياتهم بسبب النزوح. ومن شأن الذهاب إلى المدرسة أن يساعد أيضاً في حماية شبّاب النازحين داخليا من مخاطر التجنيد العسكري، والعنف والاستغلال الجنسي، وكذا يوفر التعليم الفرصة لتوصيل المعلومات التي تساعد على المحافظة على الحياة حول الأغنام الأرضية

من عواقب التعليم التي كثيراً ما يواجهها الأطفال النازحون داخليا ما يلي:

■ عدم وجود البنية التحتية: في مواقع مثل النزوح بسبب الصراعات، غالباً ما تندر المدارس أو تتضرر، حيث تنعدم مباني المدرسة (والمعلمين) أهدافاً للهجوم. وفي مخيمات ومستوطنات النازحين داخليا، تعتبر المدارس مجرد بديل مؤقت لا يوفر إلا التعليم الابتدائي. ويقتصر العديد من المدارس المنشأة - غالباً بواسطة النازحين أنفسهم - إلى البنية الأساسية وأدوات التعلم.

■ السلامة: ربما يعنى الذهاب إلى المدرسة الحاجة إلى عبور حقول الغام أو المرور خلال مناطق عسكرية. وفي أفغانستان، على سبيل المثال، أدت التهديدات بالعنف الجنسي في الطريق إلى المدرسة إلى إبقاء العديد من الفتيات النازحات داخليا في بيوتهن.

■ ضياع الوثائق: غالباً ما ينتج عن النزوح ضياع أو مصافرة مستندات الهوية. ودون وثائق، قد يتختر إلى أطفال النازحين الالتحاق بالمدارس. وليس الحصول على مستندات بديلة بالمر الهين، بل هو في بعض الحالات أمر خطير؛ إذ يتطلب من النازحين أن يعودوا إلى بلدتهم الأصلية، حتى وإن كانت تلك المنطقة لا تزال غير آمنة.

■ عواقب اللغة: يؤثر النزوح بشكل متفاوت على اللغويات والمجتمعات الأهلية التي لا تتحدث باللغة المحلية التي يتم التدريس بها. فعلى سبيل المثال، في بيرو، لم يتمكن الطلاب النازحون المتمدثون باللغة الكوتشيتانية، لاسيما الفتيات، من فهم المعلمين المتحدثين بالأسبانية أو التفاهم معهم، مما أدى إلى ارتفاع مستويات الغياب والأمية بين النساء.

■ التمييز: يعاني النازحون داخليا، غالباً، من التمييز بسبب العرق أو حتى لمجرد كونهم نازحين. وقد طرد الطلاب النازحون من اللغويات والمجتمعات الأهلية حتى قبل أن يدخلوا الفصول الدراسية. ويوجد التمييز أيضاً حتى بين حوالم المدارس. ففي كولومبيا، قال أحد المعلمين لطلّاب من النازحين داخليا "لا عجب أنك ضعيف البغاء فأنت نازح". وقد يتخذ التمييز أيضاً شكل مدارس الفصل العنصري

منذ ١ يناير ٢٠٠٥، أصبح اسم المشروع "مشروع جامعة برن ومعهد بروكينجز بشأن النزوح الداخلي"، وذلك في سياق شراكة جديدة مع جامعة برن. ويتولى إدارة المشروع روبرت تاكو هين بالمشاركة مع والتر كلين، المعين حديثاً من قبل الأمين العام للأمم المتحدة في منصب ممثل حقوق الإنسان للأشخاص النازحين داخليا.

# Fritz Institute

## التدريب على التنسيق: حتمية أم رفاهية؟

أنيشيا توماس وميستوكو ميزوشيما

هذه المجموعة تفهم أساليب التدريب الحالية المكافحة للمنشقين العاملين في مجال المساعدات الإنسانية داخل منظماتهم وفي مصادر خارجية مثل الجامعات ومعاهد التدريب.

ولأن القطاع لا يتفق حتى على تعريف مشترك للتنسيق، كانت تلك هي الخطوة الأولى. وبعد دولارات ومناقشات مهمة، تم تعريف التنسيق في مجال المساعدات الإنسانية مبدياً بأنه "عملية تخطيط وتنفيذ، ومراقبة التنفيذ الكفاء لتسليم المواد وفاعليتها وتكلفتها وتخزينها، وكذلك المعلومات المرتبطة بها، من نقطة المنشأ إلى نقطة الاستهلاك بغرض تلبيته متطلبات المستفيد النهائي".

وعند الإجابة عن سؤال حول المهام التي تقع في نطاق المظلة العريضة لتنسيق المساعدات الإنسانية، ذكر أكثر من ٨٠٪ أن من بينها مهام الاستعداد، والتخطيط، والشراء، والنقل والتخزين والمتابعة وتخليص الجمارك.

### الخطوة ٢: دراسة الميدان

أجرى معهد فريتز بالتعاون مع جامعة إيراسموس والجمعية التعليمية الأمريكية إدارة الموارد (APICS)، وهي مركز للتدريب واعتماد الشهادات لتنسيق التجاري معترف به على نطاق واسع، دراسة ميدانية شملت حوالي ٣٠٠ من المنشقين العاملين في مجال المساعدات الإنسانية في الميدان وعلى المستوى الإقليمي ومستوى القرار الرئيسية للمنظمات الإنسانية الكبيرة. وكان الغرض من الدراسة تحديد مقامي التدريب التنسيقي في قطاع المساعدات الإنسانية، ومعرفة ما إذا كان هناك أي برامج تدريب قائمة حالياً تستوعب كل المهام، وتسجيل وسائل التدريب المستخدمة في مختلف المنظمات.

وكان المشاركون في الدراسة (٩٢ مشاركاً بعد استجابة ٢٠٪) يمثلون وكالة الأونفست للتنمية والإغاثة (ADRA)، والصليب الأحمر الأمريكي ومؤسسة الإغاثة الكاثوليكية، (CRS)، وإدارة التنمية الدولية (DFID) ومنظمة أطباء

"أعتقد أن وضع أدلة تدريب خاصة وموحدة لتنسيق المساعدات الإنسانية سيعزز كثيراً جودة البرامج ويزيد من تفهم دور المنسق بشكل عام، وبالتالي، سيساعدنا هذا على تحقيق الهدف الشامل للمساعدات الإنسانية". [منسق عالي المستوى].

أيضاً للمنشقين الذين تتعاون معهم أن التدريب التدريجي والحصول في نهاية الأمر على برنامج يمنح شهادة نموذجية معترف بها في الخارج هو ما يحتاجونه لتوفير سوق عمل لمحترفين يحظون بالاحترام لديهم القدرة على تلبية مطالب مختلف المنظمات.

وشدة مكاسب عديدة لأي برنامج تدريب شامل على التنسيق لكل قطاع على حدة، ومنح شهادة اعتماد للمدربين، من بينها ما يلي:

- تقديم الخدمات بتكاليف فعالة وزيادة الكفاءة وفقاً لمعايير موثوق بها.
- تحسين الاتصال والتعاون بين الوكالات ومع الجهات المانحة نتيجة لتوحيد الشترت الدفعية والمصطلحات الفنية والخطوات العملية.
- زيادة قدرة المنشقين في قطاع المساعدات الإنسانية على التحرك والشعور بالرضا عن العمل.
- توفير مجموعة من المنشقين المدربين الذين تم التحقق من مهاراتهم من جهات خارجية لتزويد الوكالات والجهات المانحة بقدر أكبر من المرونة والخيارات للاستعانة بالمنشقين.

### الخطوة ١: تحديد النطاق والآليات

في مؤتمر "تنسيق المساعدات الإنسانية" عام ٢٠٠٤ قررت طائفة المنشقين الاهتمام بشكل منظم باكتشاف سبل وضع برنامج للتدريب واعتماد الشهادات على مستوى القطاعات. واستجابة لذلك، شكل معهد فريتز لجنة استشارية للتدريب واعتماد الشهادات في مجال التدريب على تنسيق المساعدات الإنسانية، وضمت للجنة منسقين كباراً من برنامج الغذاء العالمي، واليونسيف، والمفوضية العليا للاجئين التابعة للأمم المتحدة، ومؤسسة أوكسفام للمساعدة المتحد، ومنظمة أطباء بلا حدود من هولندا، وجامعة "إيراسموس" والقطاع الخاص. وقررت

ونحن نعمل مع منسقي المساعدات الإنسانية في أنحاء العالم، هناك قول مكرر نسمعه مرات ومرات وهو أن شمة افتقاراً إلى الاحترافية في مهمة التنسيق. وهناك عدة أسباب لذلك. ويعني عدم الاعتراف بهذه المهمة من جانب مسؤولي البرامج والإدارة العليا في المنظمات أنه قلما يتم إشراك المنسقين في مراحل التخطيط لأي برنامج مساعدات إنسانية. وهكذا فإن صوت المنشقين غائب، وغالباً ما يتجاهل مسؤول البرامج التكامل والتحديات المتعلقة بالتنسيق. ولأن معظم التوظيف مخصص للإغاثة المباشرة، فإن هذه الخدمات التي تركز على البنية الأساسية أو الدعم لا يخصص لها سوى الحد الأدنى من الموارد اللازمة للتنسيق بين العاملين. وفي الميدان العملي، تعني العقود قصيرة الأجل إجراء إحلال وتبديل بشكل كبير للغاية بين المنشقين مما يحد من التعلم والمعرفة المتعلقة بالسلوكيات النمطية. والنتيجة التراكمية لكل هذه العوامل هي أن مهمة التنسيق تظل في الغالب معزولة عن التمويل والاستجابة للطوارئ والإدارة وتكنولوجيا المعلومات مما يؤدي إلى تقليل الاستغلال الأمثل لكفاءة العمليات وفعاليتها.

### مكاسب التنسيق الاحترافي

في أثناء محادثتنا واجتماعاتنا، نسل المنشقين من المنظمات العالمية والمحلية والإقليمية عن طموحاتهم، فيما يتعلق بأنفسهم وعملهم، ولا غرابة في أن نسمع منهم أنهم يطمحون في أن يستند مجال عملهم على المعرفة وأن يكون له مسار عمل واضح، وفي التعاون مع نظرائهم في المنظمات الأخرى، والقدرة على إظهار قيمة التنسيق من خلال إجراءات ومعايير لا غرض فيها ترابط بالأسر نتيجة التنظيمية. ومن الواضح

يحمل معهد فريتز على توظيف خبرة القطاع الخاص لتحسين أداء المنظمات الإنسانية، ويتم توفير هذه الخدمات مجاناً للحصول على معلومات إضافية يرجى الاتصال بأنيشيا (Anisya) على البريد الإلكتروني:

Anisya.Thomas@fritzinstitute.org

في مجال المساعدات الإنسانية جاندون إزاء توضيح قيمة التنسيق للإدارة العليا ومسؤولي البرامج ويبحثون عن المفردات والأدوات التي تتيج لهم تخطي هذا الانقسام المهمل.

ويعد التنسيق الفعال أمراً حيوياً للإغاثة الفعالة؛ وسوف يكون التدريب مهما بالنسبة إلى التنسيق الفعال.

تشغل أنيثيا توماس منصب المدير الإداري لمعهد فريتز. وبريدها الإلكتروني: [Anisya.Thomas@fritzinstitute.org](mailto:Anisya.Thomas@fritzinstitute.org)

يشغل ميتسوكو ميزوشوما منصب كبير المنسقين بمعهد فريتز. وبريده الإلكتروني: [Mitsuko.Mizushima@fritzinstitute.org](mailto:Mitsuko.Mizushima@fritzinstitute.org)  
[www.fritzinstitute.org](http://www.fritzinstitute.org)



شحنة تابعة لبرنامج الغذاء العالمي عالقاً في طريقها من الحدود في وسط السودان إلى القلعة، عندما شمل دارفور

وكانت الإجابات عن السؤال المفتوح حول الأهداف المتصورة في مجال التدريب على التنسيق مهمة بشكل خاص. ومن الواضح أن هناك حاجة، في هذا القطاع، إلى تدريب منتظم وموحد بشكل أكبر. وقد شعر أغلب الذين شملتهم الدراسة أن دفع للتدريب خطوة أخرى نحو مجال اعتمد الشهادات ووضع معايير للمهارات على مستوى المجتمع سيضفي طابع الاحتراف على هذا المجال، ويوفر ضمان الجودة، ويسهل تريب الخدمة، ويساعد في وضع معايير للقرارات الخاصة بالتعيين. ومن ثم لم يكن غريباً أن شعر الذين شملتهم الدراسة بالإحباط نتيجة عوامل مثل عدم الترابط في التدريب، والافتقار إلى سبل قياس فعالية التدريب، وعدم توفر التمويل واقتداء التدريب المحدد في مجال تنسيق المساعدات الإنسانية. وكان من بين الاقتراحات لتحسين

التدريب الحالي، التعاون مع الجامعات والاحصادات ومعاهد التدريب المحلية.

### الخطوة ٣: التطلع إلى المستقبل

في مؤتمر تنسيق المساعدات الإنسانية عام ٢٠٠٥، الذي عقد في جنيف في يناير، طرحت هذه النتائج على المنمقين وجري بحث الخطوات التالية المحتملة بالقسبة لمسار التدريب واعتاد الشهادات. ومن الواضح أن المنسقين العاملين

بلا حدود (هولندا وفرنسا) (MSF)، واللجنة الدولية للصليب الأحمر (ICRC)، ومركز إدارة أبحاث المعلومات (IFRC)، ومركز إدارة الحوادث (IMC)، ولجنة الإنقاذ الدولية (IRC)، وبرنامج الغذاء العالمي (WFP)، والمفوضية العليا للاجئين التابعة للأمم المتحدة واليونسيف. (ويصل ٥٠٪ تقريبا من شملتهم الدراسة في المقار الرئيسية و٤٠٪ على المستوى الإقليمي و١٠٪ على المستوى الموادي).

وأوضح أكثر من ٩٠٪ من شملتهم الدراسة أنهم يشعرون أن التدريب مرتبط ارتباطاً مباشراً بإداء العمل وأن التدريب الموحد سيكون مفيداً للמידان. ومع ذلك، حصل ٧٣٪ فقط من شملتهم الدراسة على تدريب تشيقي، وأوضح ٢٧٪ أنهم لم يحصلوا على مثل هذا التدريب. وبالنسبة إلى من حصلوا على التدريب، تم التدريب في الأغلب الأعم من جانب زملاء لهم في العمل أو بواسطة مسؤولي تدريب داخليين. بيد أن من شملتهم الدراسة أشاروا إلى أن التدريب على العمل داخل المنظمات كان عادة غير موحد وكان المضمون يعتمد إلى حد كبير على شخصية المدرب.

وخارج القطاع هناك عدة معاهد (مثل بيوفورس وBioforce وجامعة ويسكونسن وجامعة كرانفيلد) توفر التدريب في مجال التنسيق وإدارة سلسلة التوريد للاحتياجات التجارية. وعلى الرغم من أن هناك ورش عمل لتلبية احتياجات محددة، فليس ثمة منظمة تقدم تدريباً شاملاً ومنتظماً وموحداً في مجال تنسيق المساعدات الإنسانية.

### التحديات التي يواجهها برنامج الغذاء العالمي في مجال التنسيق في دارفور وتشاد

في ظل وجود أكثر من مليون شخص نازح داخلي يحتاجون إلى مساعدات غذائية في مخيمات مبطرة في أنحاء منطقة تلغ مساحتها مساحة فرنسا، وفي ظل الحد الأدنى من البنية الأساسية، كانت دارفور تمثل على الدوام تحدياً صعباً في مجال التنسيق لبرنامج الغذاء العالمي. وفي الشهور الأخيرة زاد العنف المتصاعد من خطورة الوضع. لمة جيوب كبيرة من دارفور مقلقة أمام وكالات الأمم المتحدة "غير مسموح" الوصول إليها، مما يجعل من المستحيل تقديم الأغذية وغيرها من المساعدات. والوضع خطير في منطقة جبل مار الجبلية، حيث تلقى ثلاث ولايات تابعة لدارفور، وكذلك في الأطراف الشمالية الغربية من دارفور.

ومن ناحية أخرى، يدعو الوضع الغذائي لكثير من الأشخاص النازحين داخلياً والمقيمين إلى القلق البالغ. وكشف استطلاع للأمن الغذائي والتغذية تم تحت إشراف برنامج الغذاء العالمي أن ٢٢٪ من الأشخاص النازحين داخلياً تحت سن الخامسة يعانون من سوء التغذية بشكل خطير. وأن نصف العائلات في المنطقة تقريباً لم يتوفر لديها طعام كافٍ للكل. وقد يحتاج حوالي ٢,٥ مليون مستفيد إلى حوالي ٤٤٠ ألف طن من المساعدات الغذائية في العام المقبل. ولدى سوء المحصول وأسراب الجراد إلى زيادة تقادم الوضع.

وبواصل اللاجئين من منطقة دارفور تكلفتهم على الحدود في اتجاه تشاد المجاورة. ولدى سكان هذه المنطقة للغاية الجرداء استبعاد ملحوظ لإشراكهم في مواردهم الضعيفة والمتضائلة. وفي أكتوبر، رفع برنامج الغذاء العالمي المبلغ المطلوب لعمالية تشاد من ٤٢,٣ مليون إلى ٦١,٤ مليون دولار أمريكي، من أجل زيادة مساعداته إلى السكان المحليين. وتطلب الميزانية الجديدة التي تمت ترة العملية حتى يونيو ٢٠٠٥ بمساعدة ٢٥٠ ألف شخص؛ ٢٢٥ ألفاً منهم من اللاجئين و ٢٥ ألفاً من السكان المحليين.

ويعتبر بمثابة تحدي في حد ذاته، تقديم المساعدات الغذائية لربع مليون شخص في أي مكان في العالم. وتؤثر من صعوبة التحدي، الطرق السيئة في تشاد، ووضعها كدولة بدون منافذ بحرية والظروف الأمنية الخطيرة. وبفضل اتفاق أبرمه برنامج الغذاء العالمي مع الحكومة الليبية، يستطيع البرنامج الآن توصيل مئات من الأطنان الإضافية من الغذاء كل شهر لشرق تشاد عن طريق ليبيا في رحلة استعراضية وعقاقة في الوقت نفسه عبر الصحراء الليبية.

وفي أكتوبر، أضاف برنامج الغذاء العالمي طائرة ثانية إلى خدماته الجوية الإنسانية في تشاد. وتتوجه الطائرتان وبكل منهما ١٨ مقداً من العاصمة نجامينا إلى عدة نقاط في شرق تشاد شخص مرات على الأقل في الأسبوع. وتستغرق الرحلة أقل من ساعتين وتتاح مجداً للعاملين في مجال المساعدات الإنسانية، وتجلبهم لهم مرحلة استمساكة ٩٠٠ كيلو متراً على طرق خطرة غير مهيأة يمكن أن تستغرق حوالي يومين.

لغاية من المعلومات عن عمليات برنامج الغذاء العالمي في دارفور وتشاد، انظر موقع: [www.wfp.org/crisis/darfur](http://www.wfp.org/crisis/darfur)

# استيطان أم استعمار - عودة الى أصل الصراع

تقرير صحفي صادر عن بديل / المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين للنشر الفوري

الرباعية الراحلة، بالتشاور مع جميع الأطراف المعنية.

يقول دوجارد، المبعوث الخاص للأمم المتحدة حول حقوق الإنسان في المناطق الفلسطينية المحتلة، أن هذا الوقت غير مناسب لممارسة الإصرار من قبل المجتمع الدولي حيث تشكل المستعمرات خرقاً صارخاً للقانون في حين أن للمجتمع الدولي مصالح قانونية وأدبية في إزالة تلك المستعمرات. إن الاستعمار يؤثر سلباً من التسويات حول إمكانية كون سياسة بناء الثقة وحدها كافية للوصول إلى إرضاء واستجابة إسرائيل تجاه التزاماتها بحسب القانون الدولي، وتجاه الرأي الاستشاري لمحكمة العدل الدولية، وكذلك متطلبات خارطة الطريق.

كما تثير العديد من التساؤلات حول طبيعة الصراع، فمنذ العام ١٩٦٧، اعتصمت جهود السلام المبذولة على فرضية أن جذور الصراع هو الاحتلال العسكري الإسرائيلي منذ عام ١٩٦٧. فهل من الممكن تحقيق إنهاء هذا الاحتلال دون معالجة طبيعة دولة إسرائيل كدولة استعمارية؟

استخدام أراضي اللاجئين الفلسطينيين ومنعهم من العودة إلى ديارهم وقراهم المهجرة، والحفاظ على سيطرة يهودية على هذه الأراضي والمناطق، وكذلك قطع التواصل الجغرافي للحدود والفرق الفلسطينية التي قدر لها البقاء في المناطق التي قامت عليها إسرائيل. وهو ما فعلته حكومات إسرائيل المتعاقبة في الأراضي الفلسطينية المحتلة عام ١٩٦٧، على مدار السبعة وثلاثين عام الماضية. لقد جاءت القوانين العسكرية والإجراءات الإدارية التي استخدمت لتنفيذ ذلك المشروع الاستعماري في الأراضي المحتلة جاءت فقط كتعديل طفيف على نفس القوانين التي استخدمت للسيطرة على الأراضي داخل الخط الأخضر.

رد فعل المجتمع الدولي تجاه التوسع الإسرائيلي المستمر للمستعمرات اليهودية هو بمثابة إخبار لمدى التزامه بحكم القانون. لقد اتفق المشاركون في اجتماع لندن، الذي عقد بداية هذا الشهر تحت عنوان "دعم السلطة الوطنية الفلسطينية"، على أنه يجب تنفيذ "خطة الانفصال" دون التأثير على مفاوضات الوضع النهائي، و"التوافق مع القوانين والشرائع الدولية".

إن المرحلة الأولى من "خارطة الطريق" تقضي بأن على حكومة إسرائيل تصعيد جميع الأنشطة الاستيطانية، بما في ذلك النمو الطبيعي للمستوطنات، على أن يتم معالجة قضية المستعمرات الإسرائيلية ضمن المرحلة الثالثة من الخطة وفي سياق مؤتمر دولي تعقده اللجنة

تعتبر المستوطنات الإسرائيلية "اليهودية" أحد أوجه الاستعمار في عالم يعتبر الأخير بجميع أوجهه خارجاً عن القانون، كما يقول مبعوث الأمم المتحدة الخاص حول حقوق الإنسان في المناطق الفلسطينية المحتلة عام ١٩٦٧، جون دوجارد. كما يقترح المبعوث الخاص بأن الوقت قد حان لأن يغير المجتمع الدولي مصطلحاته، بحيث يبدأ باستخدام مصطلح "مستعمرات" و"مستعمرين" فيما يتعلق بالمستوطنات اليهودية والمستوطنين.

إن الإعلان الأخير للحكومة الإسرائيلية عن نيتها توسيع مستعمرة "معاليه أدوميم"، على أراضي القدس الشرقية المحتلة، يعتبر شكلاً جلياً وفريداً من أشكال الاستعمار: سيطرة حصرية على الأراضي وإقصاء السكان الفلسطينيين الأصليين عنها. تقع مستعمرة "معاليه أدوميم" على أراضي تعود ملكيتها لقرية أبو ديس والصنيرة الفلسطينية، ومن المقترض أن يصبح جدار الفصل العنصري الإسرائيلي هذه المستوطنة في داخله.

لم يبدأ المشروع الاستعماري بعد حرب العام ١٩٦٧، بل إنه يعود إلى ما قبل تأسيس الدولة العبرية في العام ١٩٤٨، حيث هدف الاستعمار الصهيوني حينئذ إلى تأسيس قاعدة سكانية ذات نواصل جغرافية ضرورية لإنشاء مثل هذه الدولة على أراضي فلسطين التاريخية.

ويعد نكبة فلسطين في العام ١٩٤٨، تم تدعيم المشروع الاستعماري الصهيوني من خلال

